



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

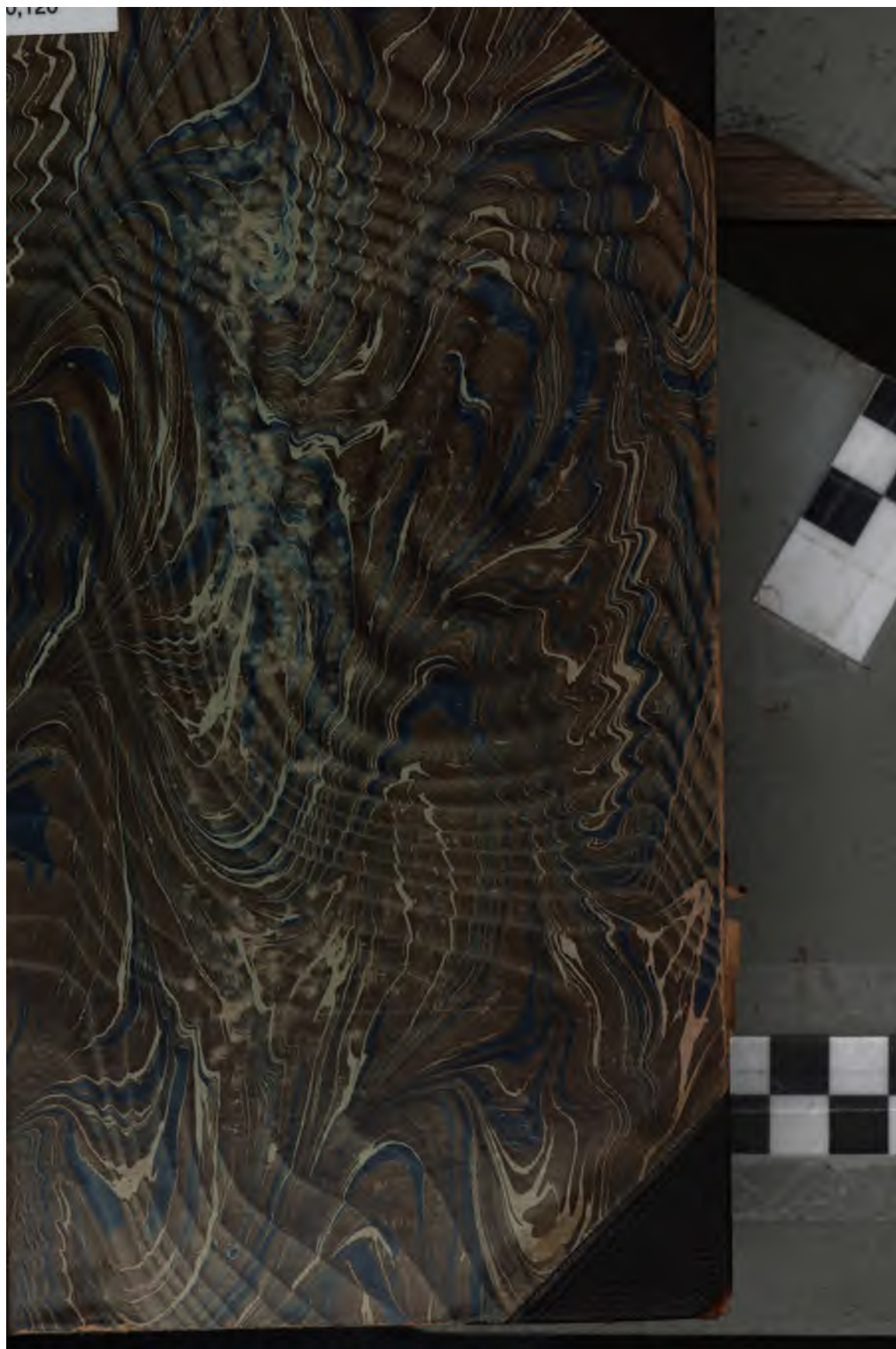
Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

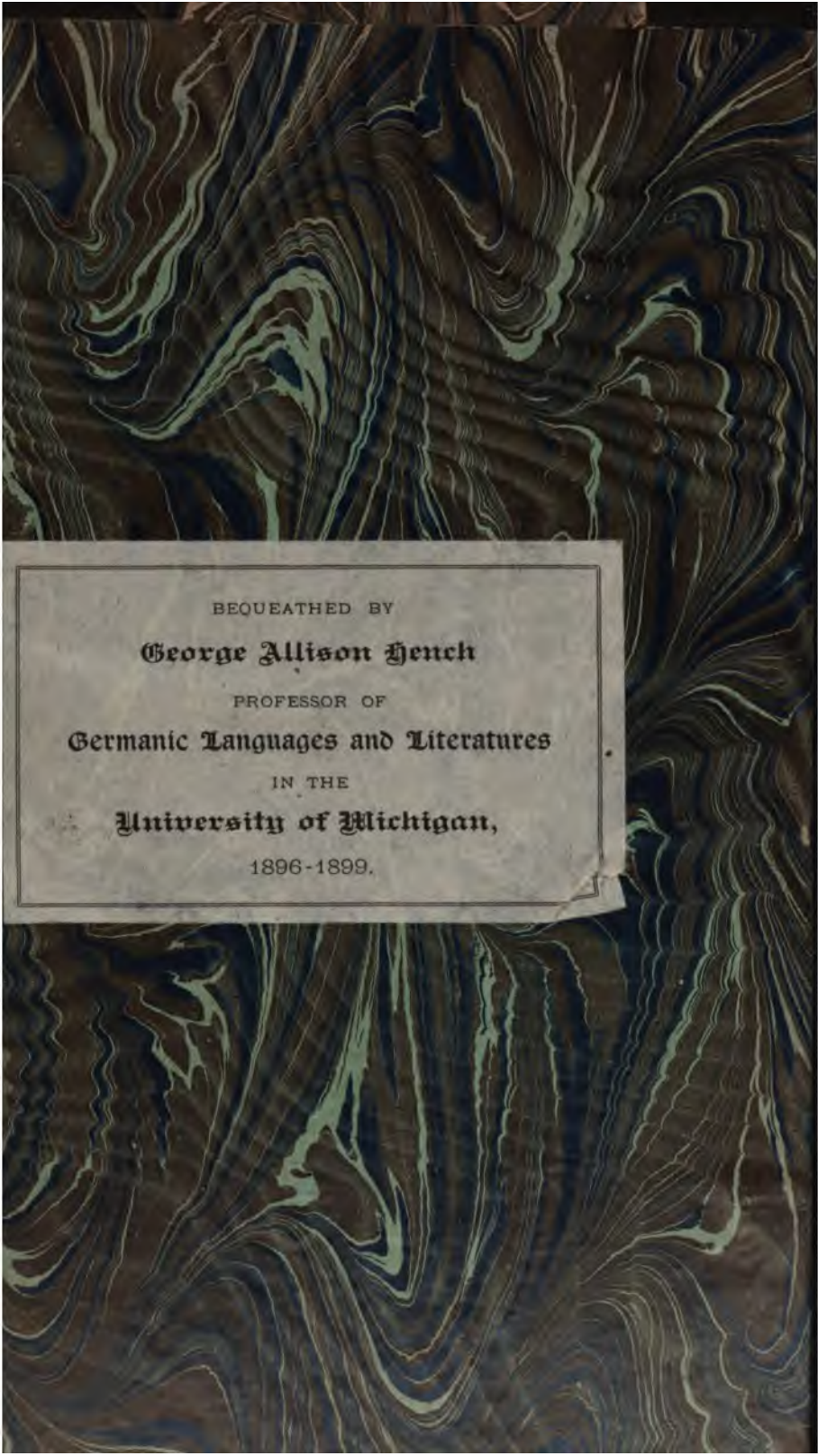
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



The image shows the front cover of a book. The cover is decorated with a complex marbled pattern in shades of brown, blue, and cream. A rectangular, off-white paper label is pasted onto the center of the cover. The label contains text in a formal, blackletter-style font. The text is centered and reads: 'BEQUEATHED BY George Allison Hench PROFESSOR OF Germanic Languages and Literatures IN THE University of Michigan, 1896-1899.' The label has a thin black border and is slightly aged, with some minor staining and a small tear at the bottom right corner.

BEQUEATHED BY
George Allison Hench
PROFESSOR OF
Germanic Languages and Literatures
IN THE
University of Michigan,
1896-1899.

Sum. 205
N483

DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

98376

FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT
PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN
VON
WILHELM VIETOR.

VIERTER BAND.
(PHON. STUD. BD. X, N. F. BD. IV.)

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT 810 BROADWAY.
1897.

INHALT DES IV. BANDES.

	Seite
<i>Zur syntax des bestimmten artikels im englischen.</i> Von G. CARO in Freiburg i. B.	1
<i>Ergänzungen zu dem französischen hand- und schulwörterbuche von Sachs und zu dem englischen hand- und schulwörterbuche von Flügel-Schmidt-Tanger.</i> Von F. HUMMEL in Magdeburg . . .	15
<i>Zur frage der neuphilologischen vorbildung.</i> Von W. VIETOR in Marburg	65 129 193
<i>Elementary Education in Scotland.</i> Von D. MACKAY in Ayr . . .	79
<i>Die moderne londoner vulgärsprache, insbesondere nach dem Punch.</i> Von H. HÖFER in Wiesbaden	89 150 296 363 431 486
<i>Anschauungsunterricht im englischen und französischen und seine verteilung auf die einzelnen klassen.</i> Von E. WILKE in Leipzig	138
<i>Ein studienaufenthalt in Paris.</i> Von PH. ROSSMANN in Wiesbaden .	257
<i>Welche ausrüstung für das neusprachliche lehramt ist vom standpunkt der schule aus wünschenswert?</i> Von W. MÜNCH in Koblenz . .	321
<i>Die neusprachliche reform im lichte der preussischen direktorenversammlungen.</i> Von J. HENGESBACH in Meseritz	346
<i>Kanonfrage.</i> Von HERM. MÜLLER in Heidelberg	401
<i>La littérature française au point de vue scolaire.</i> Von GAUTHY-DES GOUTTES in Kiel	410
<i>Die entwicklung der höheren knabenschulen in England.</i> Von PHIL. ARONSTEIN in Berlin	457 513 577
<i>Französische und englische lektüre auf höheren Mädchenschulen.</i> Von E. WUNDER in Halle a. S.	477
<i>Übersetzungen aus Burns und Tennyson.</i> Von BRODER CARSTENS und ANNA MÜLLER in Hamburg	545

BERICHTE.

<i>Summer Meeting of University Extension Students, Oxford 1895.</i> Von PH. WAGNER in Reutlingen	26
<i>Eine unterrichtsstunde im französischen, gehalten von einem franzosen mit anfängern.</i> Von OSWALD GERHARDT in Berlin	43
<i>Der neusprachliche ferienkursus in Köln vom 2.—12. januar 1896.</i> Von dr. M. PROLLIUS in Essen (Ruhr)	105

	Seite
<i>Der deutsche und der russische Berlitz in Russland.</i> Von JEČINAC in Omsk, Sibirien	169
<i>Siebenter neuphilologentag in Hamburg.</i> Von W. VIETOR in Marburg	200
<i>Modern Language Holiday Courses.</i> Von HENRY J. J. WATSON in Tonbridge	305
<i>Das höhere schulwesen in Italien mit berücksichtigung des neu sprachlichen unterrichts.</i> Von prof. ROMEO LOVERA in Salò	307
<i>Erfahrungen auf dem gebiete der neuen methode im sprachunterricht.</i> Von OTTILIE SCHENCK in Marburg	369
<i>Jahresbericht des Neuphilologischen vereins zu Köln.</i> Von SEEMANN in Köln	499
<i>Modern Language Teaching in Canada.</i> Von W. H. FRASER in Toronto	548
<i>Die neueren sprachen in Amerika (Vereinigte Staaten).</i> Von JAMES W. BRIGHT	596

BESPRECHUNGEN.

Johann Fetter, k. k. realschuldirektor in Wien, <i>Lehrgang der französischen sprache.</i> Von R. KRON in Quedlinburg	46
Dr. W. Streitberg, <i>Urgermanische grammatik.</i> Einführung in das vergleichende studium der altgermanischen dialekte. Von F. N. FINCK in Marburg	54
E. H. Babbitt, <i>Common Sense in Teaching Modern Languages.</i> An address read before the Schoolmasters' Association of New York and Vicinity. Von A. RAMBEAU in Baltimore	119
W. Fleischhauer, <i>Methodisches französisches lese- und übungsbuch.</i> Nach den neuen lehrplänen bearbeitet. Von dr. A. GUNDLACH in Weilburg	176
F. Hoyer mann und F. Uhlemann, <i>Spanisches lesebuch zum schul- und privatgebrauch</i> nebst einem überblick über die spanische litteratur und einem vollständigen wörterbuch. Von A. KRESSNER in Kassel	177
Albert Sorel, <i>Montesquieu.</i> Deutsch von Adolf Kressner. Band XX der <i>Geisteshelden</i> , hrsg. von A. Bettelheim. Von dr. A. GUNDLACH in Weilburg	178
Dr. Richard Schwemer, <i>Das höhere schulwesen in Frankreich.</i> Eine pädagogische skizze. Von OSWALD GERHARDT in Berlin	179
J. Czerwenka, <i>Die pflege des mündlichen gedankenausdruckes.</i> Von F. D.	183
W. Preyer, <i>Zur psychologie des schreibens.</i> Mit besonderer rücksicht auf individuelle verschiedenheiten der handschriften. Von AD. RITZERT in Heidelberg	183
O. Brenner, <i>Grundzüge der geschichtlichen grammatik der deutschen sprache.</i> Von O. WEISE in Eisenberg, S.-A.	186
S. Hosch, <i>Französische flickwörter.</i> Ein beitrag zur französischen lexikographie. Teil I;	
Lefèvre, <i>L'automne représenté pour la leçon de conversation française d'après le tableau d'automne publié par la librairie dite de Strasbourg.</i> Von O. GLÖDE in Doberan i. M.	241

	Seite
<i>Materialien zum übersetzen aus dem deutschen ins französische.</i> Zusammengestellt von J. Bauer, dr. Th. Link und dr. A. Ullrich. Von A. BEYER in Bremen	243
<i>Die französischen hochschulen seit der revolution.</i> Von prof. H. Schoen. Nach dem werk von Liard: <i>L'Enseignement supérieur en France 1789—1893.</i> Von OSWALD GERHARDT in Berlin	244
E. Otto, <i>Gramática elemental da la lengua alemana.</i> Tercera edición. Reformada por E. Ruppert. Von A. KRESSNER in Kassel	248
J. Král a F. Mareš, <i>Tváni hlásek a slabik dle objectivné míry.</i> [J. Král und F. Mareš, <i>Die dauer von lauten und silben nach objektiver messung.</i>] Von F. N. FINCK in Marburg	249
O. Bremer, <i>Beiträge zur geographie der deutschen mundarten in form einer kritik von Wenkers Sprachatlas des deutschen reichs;</i> O. Wenker und F. Wrede, <i>Der sprachatlas des deutschen reichs. Dichtung und wahrheit;</i> Ferdinand Mentz, <i>Bibliographie der deutschen mundartenforschung.</i> Von PH. WAGNER in Reutlingen	309
Dr. Adolf Kressner, <i>Vergleichendes elementarbuch des italienischen, spanischen, portugiesischen.</i> Mit praktischen übungen. Von A. BEYER in Bremen und ROMEO LOVERA in Salò	313
Chr. Fr. Grieb's <i>Englisch-deutsches und deutsch-englisches wörterbuch.</i> Zehnte auflage, mit besonderer rücksicht auf aussprache und etymologie neu bearbeitet und vermehrt von dr. A. Schröer, ausserord. professor an der universität Freiburg i. B. Bd. I. Lief. 1—16, 1894—96. Von H. P. JUNKER in Frankfurt a. M.	380
George Saintsbury, <i>A History of Nineteenth Century Literature.</i> Von R. SHINDLER in London	390
<i>Lehrbuch der englischen sprache.</i> Im sinne der amtlichen Bestimmungen verfasst von dr. Alfred Brunswick. II. stufe. Mit 1 liederanhang und 5 anschauungsbildern. Von A. BEYER in Bremen	443
Direktor dr. Friedrich Perle, <i>Das stilistische deutlichkeitsmoment im französischen beim ausdrück der vorstellung.</i> Programm. Von W. MANGOLD in Berlin	445
<i>Unsere muttersprache, ihr werden und ihr wesen,</i> von professor dr. O. Weise. Zweite, verbesserte auflage. Von H. SCHÜLLER in Plauen	447
Arnold Ohlert, 1. <i>Lese- und lehrbuch der französischen sprache für die unterstufe;</i>	501
2. <i>Französisches lesebuch für die mittel- und oberstufe höherer lehranstalten;</i>	501
3. <i>Deutsch-französisches übungsbuch.</i> Im anschluss an die französischen unterrichtsbücher des verfassers;	501
4. <i>Schulgrammatik der französischen sprache;</i>	501
5. <i>Methodische anleitung zum unterricht im französischen.</i> Von J. HENGESBACH in Meseritz	502

François Sabatier, <i>Le Faust de Goethe traduit en français dans le mètre de l'original en suivant les règles de la versification allemande</i> . Von J. HENGESBACH in Meseritz	503
E. Th. A. Hoffmann, <i>Le Tonnelier de Nuremberg</i> . Meister Martin und seine gesellen. Texte allemand publié avec une notice et un commentaire par Alfr. Bauer. 2 ^e éd., revue et augmentée de nouvelles notes. — Derselbe, <i>Le Tonnelier de Nuremberg</i> . Traduction française par L. Jeanneret et E. Malvoisin. Von Koschwitz in Marburg	504
Koschwitz, E., <i>Über die provenzalischen feliber und ihre vorgänger</i> . Rede bei der übernahme des rektorats gehalten in der aula der universität Greifswald am 11. mai 1894;	506
Derselbe, <i>Grammaire historique de la langue des Félibres</i> . Von E. STENGEL in Greifswald	507
1. Hermann Breymann, <i>Die neusprachliche reform-litteratur von 1876—1893</i> . Eine bibliographisch-kritische übersicht. — 2. Karl Kühn, <i>Französisches lesebuch, mittelstufe</i> . — 3. Ph. Plattner, <i>Kurzgefasste schulgrammatik der französischen sprache</i> . — 4. Ph. Rossmann und F. Schmidt, <i>Lehrbuch der französischen sprache auf grundlage der anschauung</i> . — 5. a) C. H. Grandgent, <i>A Short French Grammar</i> . b) C. H. Grandgent, <i>a) Materials for French Composition</i> . Five graded pamphlets containing exercises based on <i>La pipe de Jean Bart</i> , <i>La dernière classe</i> , <i>Le siège de Berlin</i> , <i>Peppino</i> , <i>L'Abbé Constantin</i> , respectively. <i>β) French Lessons and Exercises</i> . Necessarily used with the <i>Short French Grammar</i> . First Year's Course for <i>Grammar Schools</i> ; First Year's Course for <i>High Schools</i> ; First Year's Course for <i>Colleges</i> . c) A. C. Kimball, <i>Exercises in French Composition</i> . Based on <i>La Belle-Nivernaise</i> . — 6. C. H. Grandgent, a) <i>Italian Grammar</i> . — b) <i>Italian Composition</i> . Von A. RAMREAU in Mountain Lake Park, Md.	551
1. a) <i>A Short French Grammar</i> . By C. H. Grandgent. b) <i>French Lessons and Exercises</i> to be used with Grandgent's <i>Short French Grammar</i> . By C. H. Grandgent. First Year's Course for Schools. Number 1. — 2. <i>Lese- und lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen</i> . Von Anton Ohlert. — 3. <i>Französisches lese- und übungsbuch</i> von Th. de Beaux und Charles Glauser. I. stufe. Hilfszeitwörter und I. konjugation. — 4. <i>Französisches übungsbuch für die oberen klassen höherer lehranstalten</i> von Johann Fetter. Von M. KRUMMACHER in Kassel	565
<i>The Firm of Girdlestone, a Romance of the Unromantic</i> , by A. Conan Doyle;	597
<i>The Refugees, a Tale of Two Continents</i> . By A. Conan Doyle;	598
<i>Island Nights' Entertainments</i> . By Robert Louis Stevenson. — <i>Catriona</i> . By Robert Louis Stevenson. Von M. KRUMMACHER in Kassel	599

INHALT.

VII

	Seite
W. Gebert, <i>Précis historique de la littérature française</i> . Von H. P. JUNKER in Frankfurt a. M.	600
<i>Französisches lesebuch für die mittleren klassen höherer lehranstalten</i> . Herausgegeben von Edme Louis Arcambeau und dr. Karl Köhler. Von WÄHMER in Düren	601
O. Börner, <i>Lehrbuch der französischen Sprache</i> . Ausgabe C. I. abteilung. Von dr. M. PROLLIUS in Essen (Ruhr)	603
N. Schumann, <i>Sammlung von beispielen für den propädeutischen unterricht in der französischen aussprache</i> . Progr. des kgl. Gymnasiums zu Saarbrücken. — Ph. Plattner, <i>Spécimen d'un dictionnaire de la prononciation française</i> . II. partie. Progr. der vierten städtischen realschule zu Berlin. Ostern 1896. — H. Schmidt, <i>Lautschulung im französischen unterricht</i> . Beilage zum jahresbericht der realschule zu Altona-Ottensen. 1895. Von O. GLÖDE in Doberan i. M.	605

VERMISCHTES.

<i>Die Association Phonétique</i> . Von W. V.	59
<i>Orthographiereform in Amerika</i> . Von W. V.	61
<i>Städtische mittel zur praktischen ausbildung der neuphilologen</i> . Von F. D. und W. V.	62
<i>Reform in Deutschland</i> . Von W. V.	63
<i>Zum offiziellen bericht über den karlsruher neuphilologentag</i> . Von W. V.	63
<i>Englische ansichten</i> . Von FLEMMING in Berlin	64
<i>Notiz</i> . Von F. D.	64
<i>Jugend- und volksliteratur</i> . Von W. V.	123
<i>Ein neuphilologisches jubiläum (Francis A. March)</i> . Von W. V.	125
<i>The English Dialect Dictionary</i> . Von W. V.	125
<i>Latein und neuere sprachen in England</i> . Von FLEMMING in Berlin	126
<i>Amerikanische studentensprache</i> . Von W. V.	127
<i>Vorbildung und aufenthalt im Ausland</i> . Ein amerikanisches urteil. Von W. V.	127
<i>Eine amerikanische schulzeitschrift (The School Review)</i> . Von W. V.	127
<i>Entgegnung</i> . Von J. OSTER in Dresden	187
<i>Antwort</i> . Von dr. A. GUNDLACH in Weilburg	188
<i>Persönliche bemerkung</i> . Von H. KLINGHARDT in Rendsburg	190
<i>Reform und praxis</i> . Von F. D.	190
<i>Cri-maman</i> . Von FLEMMING in Berlin	190
<i>Zur litteratur über geschichte und methodik des englischen unterrichts</i> . Von F. D.	191
<i>Die methode Gouin</i> . Von F. D.	191
<i>Pflege des gesprochenen englisch in der amerikanischen schule</i> . Von W. V.	192
<i>Notiz</i> . D. red.	192

	Seite
<i>Englische geschichte in gedrängter übersicht.</i> (I. teil: Von den ältesten zeiten bis Chaucer.) Von A. NOELLE in Kuxhaven	251
<i>To the Editor of Die Neueren Sprachen.</i> Von L. P. H. EYKMAN in Amsterdam	254
<i>Eine neue englische fachzeitschrift.</i> Von W. V.	256
<i>The Masterpiece Library.</i> Von H. FLASCHER in Brieg	315
<i>Gouin's Series Method.</i> R. KRON in Quedlinburg	319
<i>A Summer School of Art and Science.</i> Von D. MACKAY in Ayr	320
<i>Entgegnung auf eine kritik.</i> Von GUTERSOHN in Lörrach	394
<i>Erwiderung.</i> Von PH. WAGNER in Reutlingen	397
<i>François Gouin †.</i> Von R. KRON in Quedlinburg	398
<i>Zur klarstellung und abwehr.</i> Von R. KRON in Quedlinburg	398
<i>Auslandsadressen.</i> Von WILH. SCHEFFLER in Dresden	449
<i>Sächsischer neuphilologentag in Meissen</i> (14. juni 1896). Von W. V.	455
<i>Litterarische notizen.</i> Von F. D.	456
<i>Eine englische zeitschrift in Deutschland vom jahre 1837.</i> Von FLEM- MING in Berlin	508
<i>Hilfsmittel für den fremdsprachlichen anschauungsunterricht.</i> Von FLEMING in Berlin	509
<i>Naïve berliner schreibung.</i> Von FLEMING in Berlin	510
<i>Auslandsadressen.</i> (Nachträge.) Von WILH. SCHEFFLER in Dresden	512
<i>Bréal über den neusprachlichen unterricht.</i> Von FLEMING in Berlin	570
<i>Eine neuphilologische eisenbahnpetition.</i> Von W. V. in Marburg	574
<i>Neuphilologischer Verein zu Bremen.</i> Von W. V. in Marburg	576
<i>Jahresversammlung der Modern Language Association.</i> Von W. V. in Marburg	576
<i>Neuere werke über das französische staats- und gesellschaftsleben.</i> Von G. KAISER in Rostock i. M.	609
<i>Entgegnung.</i> Von A. KRESSNER in Kassel	613
<i>Bemerkung des rezensenten.</i> Von R. LOVERA in Rom	613
<i>Litterarische notizen.</i> Von F. D.	613
<i>Eisenbahnpetition und auslandsreisen.</i> Von W. V.	615
<i>Beschlüsse der Modern Language Association.</i> Von W. V.	616
<i>Die Association Phonétique.</i> Von W. V.	616

INHALT DES BEIBLATTS *PHONETISCHE STUDIEN.*

<i>Zur tonbewegung des vokals im gesprochenen und gesungenen einzel- wort.</i> Von ERNST A. MEYER in Marburg	1
<i>La prononciation de l'a.</i> Von CH. THÉDICHUM in Morillon-Genève	22

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

APRIL 1896.

HEFT 1.

ZUR SYNTAX DES BESTIMMTEN ARTIKELS IM ENGLISCHEN.

Wie sehr die bisherige gewohnheit der grammatiker, bei behandlung einer fremden sprache die eigene muttersprache als massstab und ausgangspunkt zu nehmen, dem verständnis der dinge hinderlich ist und oft schwierigkeiten und verwirrung schafft, wo thatsächlich einfache und durchsichtige verhältnisse herrschen, das zeigt sich so recht an der behandlung des neu-englischen bestimmten artikels. Im *deutschen* und *französischen* hat der artikel *genusformen*, in vielen fällen kann man nur durch *ihn* erkennen, ob das mit ihm verbundene substantiv maskulinum oder femininum beziehungsweise neutrum ist; er ist oft *kaum mehr* als *genuspräfix*; diese *sekundäre* aufgabe hat seine *ursprüngliche* aufgabe und bedeutung durchkreuzt und verwischt, so dass meiner meinung nach manche verwendungsarten des artikels in diesen sprachen aus dieser seiner rolle, als genusmerkmal zu dienen, erklärt werden müssen.

Anders im *englischen*! Hier fielen im *me.* die drei genusformen in *einer* form zusammen. Im *ae.* und *me.* hatte in der anwendung des artikels¹ absolute willkür geherrscht, d. h. wo er steht, steht er meist mit gutem grunde, doch ist sein stehen für den sprachgebrauch noch keine bedingung, er kann ohne die geringste änderung des sinnes einfach wegbleiben.² Erst im *nc.*

¹ Es ist immer der *bestimmte* artikel gemeint.

² Ich hatte behufs möglicher gewinnung von gesetzen für den gebrauch und nichtgebrauch des artikels im *ae.* und *me.* ein beträchtliches material

bildete sich ein fester gebrauch heraus, und zwar wurde, da genusformen nicht mehr vorhanden waren, nun die ursprüngliche bedeutung für die *anwendung* das ausschlaggebende. Diese grundbedeutung ist, wie bekannt, die demonstrative und als unmittelbarer ausfluss derselben: die individualisirende, die funktion, ein seiendes als ein bestimmtes zu kennzeichnen. Alle anderen verwendungsarten des artikels müssen von dieser aus erklärt werden. Die fälle des nichtgebrauchs, wo er dem sinne nach zu erwarten wäre, beruhen auf der alten freiheit, den artikel nicht zu setzen.

*Es soll in folgendem versucht werden, die hauptverwendungsweisen des artikels, von der grundbedeutung ausgehend, zu entwickeln, strenger und konsequenter, als dies bisher geschehen ist.*¹ Da für den gebrauch des artikels sinn und bedeutung, also geistige elemente, hauptsächlich entscheidend sind, so kann natürlich die erklärang nur eine psychologische sein; selbstverständlich jedoch muss sie auf der betrachtung der historischen verhältnisse beruhen und diese mit umfassen; es gilt, den wandel der dinge zu konstatiren und auch zu erklären. Ich habe deshalb auf die historischen thatsachen, besonders wo sie nicht genügend bekannt schienen, ausführlicher hingewiesen und war auch in der lage, durch meine eigene untersuchung (s. s. 1 anm. 2) einen kaum noch beachteten punkt (das sogenannte „abstraktum im allgemeinen sinne“ mit dem artikel, s. s. 11 f.) für das *ae.* und *me.* als nicht seltene erscheinung nachweisen und belegen zu können.²

Auch die hauptfälle der nichtanwendung des artikels werden berührt und gerechtfertigt werden.

*

gesammelt, habe mich aber auf grund desselben von der unmöglichkeit hier irgend welche norm zu gewinnen, überzeugt.

¹ Einen ersten anlauf dazu hat W. Heymann, *Engl. Studien* XII s. 270 gemacht und dort zuerst die fast durchweg logische verwendung des artikels im *ne.* hervorgehoben; seine arbeit, in einzelheiten lehrreich, hat die aufgabe doch nicht gelöst. G. Wendts programm, Hamburg 1887, an das a. o. Heymann anknüpft, bietet reichliches material.

² Mätzner III, 181 erwähnt die erscheinung nebensächlich mit *einen* belege.

Noch klar erkennbar liegt die demonstrative bedeutung vor, erstens in den bekannten fällen *news of the day, week, month etc., nothing of the kind* (Imm. Schmidt), ferner in fällen wie *at the question he burst into an agony of tears* (Irving, bei Flügel unter *the*) — *a town at which I intended to rest for the night* (nicht mit Heymann a. a. o. wegen auffassung der nacht „als eines geschlossenen zeitraumes“, sondern: die *bevorstehende* nacht, *diese* nacht). — *He went on shore under a protection for the (= that) day from the judge* (Imm. Schmidt) — *all previous researches have been superseded by those of M. Mignet, whose "Negociations relatives à la Succession d'Espagne" is indispensable for a knowledge of the time* (Green, *Short Hist. of the Engl. People* s. 629) und so oft *the manners of the age, the literature of the period* u. ä., auch von einem *vergangenen* zeitalter, einer *vergangenen* periode.

Diese fälle leiten ohne weiteres über zu der etwas abgeschwächten bedeutung, *ein seiendes* überhaupt als *bestimmt gedacht zu kennzeichnen*. Aus dieser gewöhnlichen und einfachen funktion des artikels ergeben sich nun einige besondere fälle, denen die grammatiker mehr raum und erklärungsseifer widmen, als sich bei ihrer durchsichtigkeit verdient.

Ist es nicht, wenn man einmal die funktion des artikels, ein seiendes als bestimmt gedacht zu kennzeichnen, erkannt hat, ganz selbstverständlich, dass er, wie z. b. Koch II § 190 sagt, den gegenstand bezeichnet, „der in einem bereiche einzig oder ausgezeichnet ist“? — *THE Lord, THE king, THE queen, THE dog (= our dog)*.

Ferner macht es doch gar keinen unterschied in der natur der sache, ob die determinirenden, das seiende von anderen gleicher art sondernden eigenheiten oder umstände, durch adjektiva, relativsätze oder präpositionale bestimmungen *besonders ausgesprochen* oder ob sie *nur gedacht* sind: *it's THE thing* (sc. *the correct thing*), es ist so sitte, mode — *that's just THE thing!* die sache, auf die es ankommt, um die es sich handelt, — *I never want a word, but Pitt never wants THE word*, C. J. Fox (Imm. Schmidt). — Man thut also besser, solche selbstverständlichkeiten in der systematischen darstellung überhaupt nicht zu erwähnen, sie lehren nichts neues und verdunkeln bloss die übersicht über einen klaren thatbestand.

Dagegen verdient der fall *THE dog is a faithful animal* eine sehr eingehende betrachtung! Ist es doch höchst merkwürdig und zunächst sehr auffallend, dass *THE dog*, *LE chien* (also eigentlich *ILLE canis*) die *gesamte gattung* bezeichnen kann. Wie ist es nur möglich, dass eine scheinbar so widersinnige ausdrucksweise entstand?

Indem der artikel ein seiendes als bestimmt gedacht hinstellt, stellt er es *eo ipso in gegensatz zu allen übrigen seiende derselben art oder gattung*; *THE dog* = der für den sprechende diesen augenblick *einzig in betracht* kommende hund. — *Ganz ebenso* setzt der artikel auch den *gattungsbegriff dog* in *gegensatz zu allen übrigen gattungen*.¹ — Wie innerhalb der *einzelnen gattung* die aussage durch den artikel auf ein *bestimmtes individuum* beschränkt wird — *the dog has been howling all night again* —, ebenso beschränkt der artikel auch unter *allen gattungen* die aussage auf eine *einzige bestimmte* — *the dog is a faithful animal*.

Die grammatiken, welche überhaupt eine erklärungsversuch sagen, der artikel mit dem singular des begriffes bezeichne die „repräsentanten“ der ganzen gattung, Koch II § 190, Mätzner III s. 157, *dd.* Eine ganz unmögliche erklärungsversuch! Es gibt wohl einen fall, wo *ein* bestimmt gedachtes exemplar als repräsentant der gattung gilt, das ist in der fabel und in ähnlicher dichtung. Doch das ist etwas ganz anderes! Es ist eine poetische abstraktion; der dichter kennt nur, will augenblicklich nur das eine exemplar kennen: *den löwen, den fuchs, die schlange*. Jede muss den unterschied von dem oben behandelten fall empfinden.

Zu diesem fall des gegensatzes *einer bestimmten gattung zu allen übrigen gattungen* gehört es auch, wenn man sagt: *He has nothing of THE gentleman about him.* — *She looks quite THE lady.* — *Every word marked alike THE brave officer and THE brave man* (sämtlich bei Imm. Schmidt, gramm.² § 218 anm. 3).

¹ Tobler, *Verm. beitr. z. franz. gramm.*, 2. reihe 1894 s. 44 ff. geht dagegen vom distributiven gebrauch aus und sieht den grund für *beide* erscheinungen in einem *wiederholten* geschehen oder sein. Diese erklärungsversuch scheint mir schon deshalb *nicht* zutreffend, weil ich auch den distributive gebrauch *abweichend* von Tobler durch den *gegensatz* erkläre, vgl. s. 5 der vorliegenden abhandlung. — In seinem kolleg (winter 87) jedoch deutet er für den *obigen* fall auch die möglichkeit der von mir ausgeführten auffassung an.

— *Colonel Talbot was in every point THE English soldier*, Scott (Koch II § 190). — Keineswegs bezeichnet hier der *artikel*, wie die grammatiker sagen, „das muster“ oder „das dem wesen und charakter entsprechende“ (!), sondern er schränkt ganz einfach und seiner natur gemäss die aussage auf die *eine in betracht kommende gattung* ein. *Nicht* im gebrauch des *artikels* liegt das eigentümliche dieser ausdrucksweise, sondern *darin*, dass hier der *gattungsbegriff selbst* die *gesamtheit der eigenschaften der gattung* bedeutet. Allerdings steigt dem redenden wie dem hörenden bei nennung des gattungsbegriffes ein idealbild in der vorstellung auf, in dem er die sämtlichen charakteristischen eigenschaften sinnlich verkörpert sieht. Es ist also diese ausdrucksweise ganz besonders sinnfällig, viel sinnfälliger, als es durch ein adjektiv geschehen könnte — *she looks lady-like* — (das übrigens in vielen fällen gar nicht bildbar ist) oder durch die bezeichnung der zugehörigkeit zu einer gattung — *she looks quite a lady*.

Meint Koch etwas ähnliches, wenn er § 190 sagt: *the* nenne das muster des im appellativ genannten gegenstandes? — Diese worte geben jedenfalls kein bild der sache.

Auf den *distributiven* gebrauch des bestimmten artikels im englischen habe ich *N. Spr.* III s. 127 aufmerksam gemacht. Ich möchte auch diesen gebrauch als abart des gebrauchs vor dem gattungsbegriff im singular (*The dog is a faithful animal*) fassen und durch den *gegensatz*, durch *einschränkung* erklären; *five shillings THE BOTTLE*, — *sixpence THE PIECE*, *THE POUND*, die flasche, das stück, das pfund, im gegensatz zu allen etwa in frage kommenden masseinheiten. Tobler¹ geht vom *determinierenden* gebrauch aus und erklärt: *je le vois deux fois l'an* = ich sehe ihn zweimal in dem jahre, *in dem ich ihn überhaupt sehe*. Ich möchte lieber sagen: *l'an*, im gegensatz zu *le mois*, *la semaine* u. s. w.; ebenso *deux francs LA PIÈCE*, nicht mit Tobler: *dasjenige stück, welches man auch immer wählen mag*, sondern: *la pièce* im gegensatz zu *la douzaine* und anderen möglichen masseinheiten.

Eine sehr interessante erscheinung ist der gebrauch des artikels beim *vokativ*; ne. nur noch poetisch. —

¹ *Vermischte beiträge z. franz. gramm.* Zweite reihe, 1894, s. 45 f.

What ho! THE Captain our Guard! — Give the offender fitting ward, — Scott, *Lady of the Lake*, Canto V, strophe 26. Ferner von Imm. Schmidt § 218 anm. 4 zitiert: *THE last of all the Romans, fare thee well! Jul. Caesar V 4, 99. — O, now for ever farewell THE tranquil mind, farewell content! Farewell THE plumed troop, and THE big wars, That make ambition virtue! Othello III 3, 348—349.*

Dieser gebrauch ist unmittelbar aus dem demonstrativen entstanden; — sehr schön lässt sich dies in folgendem beispiel erkennen, das Einenkel, *Pauls grundriss* I 927, anführt (auch Kellner, *Hist. Outlines of Engl. Syntax* § 223): *Then syr Launcelot cryed: THE knight with the blak shelde! (der ritter da mit dem schwarzen schild!) make THE redy to Iuste wyth me! (mach dich fertig, mit mir zu kämpfen!).* Malory, *Morte d'Arthur* 392, 16 — hier ist der lokal hinweisende sinn noch deutlich fühlbar. Vgl. dazu aus der modernen umgangssprache wendungen wie „*THAT's a dear!*“ „*THAT's a good boy!*“ in der anrede.¹

Imm. Schmidt, *Gramm.* § 218 anm. 4 und sogar noch Kellner, *Hist. Outlines* § 223 haben hier zwei grundverschiedene dinge durcheinander geworfen, sie rechnen nämlich hierher auch fälle wie *Men þA léofestan — Herra sé góða — O Aurelie þE king — Brother, my lord THE duke — O Lyttelton, THE friend.* Hier hat der artikel gar nichts mit dem vokativ zu thun, sondern es liegt, wie schon Mätzner II 170 richtig erkannt hat, *apposition* vor; ganz wie in *Monsieur le docteur, Messieurs les députés.* — Von den drei ae. belegen Kellners für den artikel beim vokativ sind zwei falsch und sind apposition; nur das eine, *Geþenc nú, sé mæra maga Healfdenes*, Beow. 1475, ist zutreffend. Aus der ganzen ae. und früh me. zeit ist kein fall weiter belegt,

¹ Die französische parallele, besonders der vulgärsprache angehörig, ist ja genugsam bekannt: *Hé, LA voisine, accourez donc; nos pommes de terre fument* ... Jules de Glouvet; — weitere beispiele s. unter anderen Mätzner, *Franz. gramm.* s. 384 und 488. — Auch der deutschen umgangssprache ist die erscheinung nicht fremd; leider kann ich aus der neueren litteratur, wo sich viele fälle finden dürften, keinen beleg bieten; vielleicht lässt man als solchen *Kabale und liebe*, akt 1 scene 2, gelten, obgleich sich Wurm, dem frau Miller die Worte gewissermassen nachsendet, schon entfernt hat: „*Der hund!* — Aber man wird *dirs* maul sauber halten!“

erst im 14. jahrhundert stellen sich nach Einkenel, *Pauls grundriss* I s. 927 (c) sporadisch belege ein. Im altfranzösischen ist der gebrauch des artikels beim vokativ nur in verbindung mit dem betonten adjektivischen possessivum belegt,¹ und dieses erfordert *stets* den artikel.

Bei dieser sache bleibt es vorläufig zweifelhaft, ob der seit dem 14. jahrhundert belegte englische gebrauch auf das ae. zurückzuführen ist oder ob afz. einfluss vorliegt oder endlich, ob eine selbständige entwicklung anzunehmen ist. Diese letztere ansicht würde durch die auf s. 1 f. ausgeführte erwägung gestützt werden, dass nach dem zusammenfall der drei genusformen das gefühl für die grundbedeutung, für die natur und aufgabe des artikels wieder gestärkt wurde. Dass diese *neue*, aber in der *urbedeutung* des artikels wurzelnde funktion sich nicht allgemeine geltung verschaffte, würde dieser annahme keinen abbruch thun.

*

Beim *nichtgebrauch* des artikels hat man sich natürlich auch immer die frage vorzulegen, ob der sinn den artikel überhaupt verlangt, ob ein seiendes als ein bestimmtes gekennzeichnet werden soll; doch haben sich hier eine menge spuren der alten freiheit, den artikel nicht zu setzen, erhalten. Es kann hier nicht meine aufgabe sein, sämtliche einzelheiten durchzugehen, dieselben gehören auch meiner meinung nach mehr in die phraseologie und das lexikon als in die systematische darstellung.

Namentlich präpositionelle verbindungen haben sich vielfach aus alter zeit bis auf den heutigen tag erhalten und konnten zu analogischen verbindungen ebenfalls mit auslassung des artikels anlass geben. Ich führe hier eine anzahl an, die mir als stereotype verbindungen erscheinen, manche darunter haben sich entweder direkt oder in synonymen vertretern erhalten. Die anführung erfolgt, wo nicht anders gesagt, nach Zupitzas *Alt- und mittlengl. Übungsbuch*, und gibt die seiten und zeilen an.

fýsan to gefeohte, *Judith* 13, 189 — *gedémed to déaðe*, *ib.* 13, 196; *doomed to death* — *gegeurewod to campe*, *ib.* 13, 200 — *mé côm on gemynd*, *Cura Past.* 19, 3 — *tó gepéodnisse þæs heofonlican lifes onbærnde*, *Beda* 23, 9 — *þonne árás he for scome*, *ib.* 24, 22; *for shamc, with sh.* — *bi fyrthu þæs tintregli-*

¹ Belege s. Diez, *Gramm.* III s. 23.

can wites, Beda 26, 78; *for fear of* — vorher: *bi þæm ege þæs tóweardan dômes*, ib. 26, 77 — *bi swétnesse þæs heofonleccan rices*, ib. 26, 79 — *bih fram ýsele*, Benediktinerregel, ed. A. Schröer 2, 23; *from evil* — *æt sæcce. æt campe, æt gúde*, Æthelstan, Sachsenchronik, Zup. 27, 28 — *dá hē arás of dēde*, Johannes XXI, Zup. 45, 3; *from death* — *ibrouht in to þeoudome*, Ureisun 78, 98; *into thraldom* — *and ischild me urom seoruwe*, ib. 78, 120; *from sorrow* — *on heouene and ec on eorðe*, ib. 79, 159; *in Heaven, on earth* — *fra erthe to heuen*, Rich. Rolle 95, 34; *from earth to Heaven* — *face to face*, Ayenbite 97, 32; *face to face* — *in erþe*, ib. 97, 47; *on earth* — *for desert of sum sake*, Patience 100, 84 — *that bothe were in batell*, Zerstörung von Troja 103, 56 — *for dred of him*, Wycl. Matth. XXVIII 31; *for fear of* — *by nigte* Wycl., ib. 35; *by night* — *and went to land*, Bruce 105, 30; *on land* — *for dred of*, Fyrumbras 107, 1113 — *he slow alle in fízt*, ib. 107, 1140 — *to deþe gon*, ib. 108, 1157 — *day be day*, John Lydgate, Guy of W. 111, 62 — *by grace of Cryst Jesu*, ib. 111, 64 — *by promys ful roiall*, ib. 110, 59 — *of feith withouten blame*, ib. 110, 6.

Bezüglich der *personennamen* ist klar, dass, soweit sie bezeichnungen für einzelwesen sind, im allgemeinen gar kein grund vorliegt, den artikel zu setzen, sie kennzeichnen ja für einen kleineren oder grösseren kreis das seiende, ihren träger, schon selbst völlig zur genüge. — In fällen wie *the Ulysses of the first crusade* ist der eigennamen, ganz wie *a Landseer*, zum appellativum geworden. Bei vorhergehendem adjektiv, *the dexterous Walsingham*, *the impetuous Oxford* (Imm. Schmidt), geht der artikel auf die ae. zeit zurück und scheint ae. das allein übliche; Wülfing, *Syntax in den werken Alfreds d. gr.* § 136, führt nur fälle mit dem artikel an, Mätzners *eines* beispiel aber für die von ihm, was die poesie anlangt, als gebräuchlich behauptete auslassung; Gramm. II s. 170: *him dā glēawhýdig Júdas oncwæð, hæled hildedéor, Elene* 934 halte ich für unzutreffend und beziehe *glēawhýdig* prädikativ zu *oncwæð* = „ihm entgegnete klug Judas, der kühne held.“ — Kellner, *Hist. Outlines* § 219 behauptet, fälle der auslassung fänden sich schon von der zeit Layamons und Orms an, gibt jedoch keinerlei beleg hierfür. In der elisabethanischen zeit überwiegt nach ihm die auslassung.

Den artikel in dem falle zu setzen, wo das adjektiv wirklich unterscheidendes beiwort ist, liegt sehr nahe, und es lässt sich annehmen, dass er auf fälle, wo das adjektiv kein unterscheidungsmerkmal angibt, sondern ein *epitheton ornans* ist, erst übertragen wurde; zumal da es oft zweifelhaft sein muss, ob ein adjektiv vor einem personennamen noch wirklich ein unterscheidendes oder nur schmückendes beiwort ist. Dass bei diesen letzteren, die mit dem namen ein begriffliches ganze bilden, mit ihm für das sprachgefühl verschmolzen sind, der artikel fehlt, ist ebenso einleuchtend; *old Juck, little Mary, princely York, sweet Shakespeare* (Imm. Schmidt u. Mätzner). Der je nach der person und dem adjektiv entweder traulich-gemütliche oder poetische charakter dieser ausdrucksweise ist längst erkannt. Dass eigennamen für eine *vielheit* von seienden, familien- und völkernamen, namen für sekten, parteien, gruppen jeder art, ganz wie appellative behandelt werden, ist selbstverständlich.

Die *geographischen* namen sind ein sehr komplizirtes kapitel, man wird hier vielfach den einfluss fremder sprachen und des schulmeisters vermuten dürfen. Sie gehören ganz besonders zu jenen einzelheiten, die in einer systematisch-syntaktischen darstellung keinen platz beanspruchen dürfen.

Wir kommen zum schluss zu einem *in hohem grade allgemein interessanten punkte*.

Bei Mätzner, *Gramm.* III s. 180, heisst es: „*Abstrakte substantive ohne spezifische bestimmung oder rückbeziehung nehmen in der regel keinen artikel an.*“ Ebenso Koch II § 180: ohne artikel stehen: „*V. Abstrakta in allgemeiner bedeutung.*“ — Dieselbe regel findet man in allen grammatiken, die man zur hand nimmt.

Diese regel ist hervorgegangen aus einer *unglücklichen vermischung von logik und grammatik*. Eine logische unterscheidung ist hier hineingetragen worden in die betrachtung des sprachlebens, *ohne dass man geprüft hat, ob denn die sprache diese logische unterscheidung auch wirklich macht.* — *Sie kennt sie aber gar nicht!* Hat sie doch zu allen zeiten abstrakta in konkreta „verwandelt“ — und umgekehrt! — d. h. keine scheu empfunden, diese logischen kategorien durcheinanderzuwerfen; sie braucht *juventus* = die waffenfähigen jünglinge, macht in

camarade die zimmergenossenschaft zum *genossen*, sie sagt *m'amour*, die *wache*, a *beauty*, wo sie die *geliebte*, den *wächter*, die *schöne dame* meint, unzählig sind konkret gewordene verbal-substantiva auf -*ung*, engl. *ing*. Umgekehrt wird das *fähnlein* zur *abteilung*, la *main d'œuvre* zur *handarbeit*, der *druck* zur bezeichnung der *typen*, das *szepter* bedeutet die *macht*, *ziel*, *purpose* nicht nur das vorgesetzte, sondern auch den *vorsatz*, die *absicht*, Church: das *kirchenwesen*, *börse*: das *börsenwesen*. — Die beispiele liessen sich häufen, die sache ist ja in allen sprachen bekannt genug; *wesentlich ist, dass dies ein lebendiger faktor der sprachentwicklung ist, heut wie in der urzeit wirksam*; grade die natürliche ungezwungene volkssprache und die in mancher hinsicht ebenso ungebundene sprache der poesie bieten reichliche beispiele. Wie viele der obigen fälle zeigen, *schliessen die abstrakte und konkrete bedeutung einander nicht aus*, ein wort kann sowohl *abstrakte* wie *konkrete* bedeutung haben, was ja allgemein bekannt ist. *Es nimmt eben hier, wie so oft, die sprache keine rücksicht auf die logik, sondern geht unbekümmert ihren eigenen weg.*

Die sprachwissenschaft hat also gar keine ursache, sich um *abstrakta* und *konkrete* im logischen sinne zu kümmern; jedes substantiv kann für die sprachbetrachtung beides sein, abstrakt sowohl wie konkret, wenn man diesen terminis den sinn gibt, der, soweit man *grammatik*, nicht *logik* treibt, der *einzig angemessene* ist; wenn man nämlich, mit Paul, *Prinzipien der sprachgeschichte*, s. 66, unter *konkretum* versteht: „etwas, was als real existirend gesetzt wird, an bestimmte schranken des raumes und der zeit gebunden“, unter *abstraktum*: „einen allgemeinen begriff, blossen vorstellungsinhalt an sich, losgelöst von räumlicher und zeitlicher begrenzung.“

In diesem sinne ist in dem satze „*der tisch ist ein hausgerät*“ *tisch* — als allgemeiner begriff, blosser vorstellungsinhalt an sich — *abstraktum*, dagegen in dem satze „*der tisch in meinem zimmer ist aus kiefernholz*“ — *konkretum*, weil real existirend an bestimmte grenzen des raumes und auch der zeit gebunden. Ebenso haben wir in den fällen wie: die *grausamkeit Neros*, die *tugend der Virginia*, die *friedensliebe kaiser Wilhelms*, die *anmut einer dame*, die wir gestern im park sahen — *konkrete*.

Wenn es also heisst *Virtue is stern, vice is alluring*, so fehlt der artikel, nicht: weil hier — logisch gesprochen — *abstrakta* vorliegen, ebenso wenig wie er in *Gold is nearly as soft as lead, Water was the origin of all things, Cavalry contributed greatly to the conquests of Philip and Alexander* deshalb fehlt: weil diese substantiva stoffnamen oder kollektiva bezeichnen, — sondern er steht in all diesen fällen nicht, weil überhaupt hier gar kein anlass ist, den artikel zu setzen. Der artikel kennzeichnet ja ein seiendes als bestimmt gedacht; hier ist aber nirgends das seiende bestimmt gedacht, der artikel wäre gar nicht am platze.

Also fort bei der lehre vom artikel mit den logischen terminis abstrakt und konkret! sie erklären nichts und dienen zu nichts, als noch ein paar paragraphen in die grammatiken einzuführen. Mit dem Paulschen sprachgebrauch könnte man allerdings die beiden ausdrücke bei der artikellehre verwenden, doch ist es keineswegs nötig, man kann wirklich ohne diese worte die dinge darstellen und erklären.¹

Im ae. und me. kommt bis ins früh ne. hinein bei solchen eigenschaften, zuständen, moralischen wertbegriffen in sätzen allgemeinen sinnes der artikel vor. Die folgenden beispiele sind, wo nicht anders gesagt, aus den texten in Zupitzas *Alt- und mitttelenglischem übungsbuch*,⁴ entnommen, und nach den seiten und zeilen dort zitiert:

*forþon hé nales from monnum né purh mon geléred wæs,
þæt hé þone LÉOÐCREFT leornade, ac hé wæs godcundlice geful-*

¹ Übrigens dürfte es auch vom rein logischen standpunkte oft grosse schwierigkeiten haben, zu entscheiden, ob etwas konkretum oder abstraktum ist. Wie steht es mit *dem feuer? einem ton? dem blitz? dem licht? der dunkelheit? der abendröte?* mit *der farbe* überhaupt? — wenn ich sie gemischt im topfe habe, wird keiner zögern, sie für ein konkretum zu erklären; aber wenn ich damit ein brett, ein tuch überzogen habe, hört sie dann auf ein konkretum zu sein? *das braun des tisches, das grün des tuches?* und wenn ich *hier* noch konkreta annehmen will, darf ich es auch in *dem grün der blätter, in dem purpur der rose?* Ist der *nordwind* uns so konkret, wie es der *Boreas* den alten doch wohl war? Wie die auffassung, ob „konkretum“ oder „abstraktum“, von der weltanschauung abhängen kann, zeigt das wort *seele*! „Konkret“ — vom standpunkt mittelalterlicher theologie, poetischer und populärer anschauung; „abstrakt“ — vom standpunkt moderner naturwissenschaftlicher erkenntnis.

tumod and þurh godes gife þone songcraeft onfeng; Beda 23, 11 f. — *Abbot, ðe ðæs wyrðe sý, þæt he mynstres wealde, hé sceal á gemínan, hwæt hé gecweden is, and þæs ealdorscipes noman mid dædum gefyllan*; *Benediktinerregel*, A. Schröer 1885, s. 10, 9 ff. — *hé (se abbot) sceal mcnegan þá reðnesse with þá líðnesse*; *ib.* 13, 10. (Die Winteney-version der *Benediktinerregel* aus dem 13. jahrhundert, ed. A. Schröer, 1888, s. 17, 31 hat hier: *heo sceal mengen reðnesse wið þo líðnesse*). *swá swá Crist sylf nolde þone dæd forbúgan*; Ælfric, *Interrogationes Sigewulfi Presbyteri in Genesin*, ed. A. Tessmann (berliner dissertation 1891) XV s. 26. — *Séo anlicnys is tó understandenne on þære écnyssse*; *ib.* XXVIII, s. 28. — *and wé sceolon þurh þá sóðan lufe godes and manna and þurh earfoðnysse tó þæs lifes tréowe eft becuman*; *ib.* XLIII s. 32. — *Séo syn biþ mid stemne, þonne sé gylt biþ on dæde*; and *séo syn biþ mid hréame, þonne sé man syngað fréolice bútan dæcere sceame*; *ib.* XLVI s. 36. — *and se lust ácenð þá synne, and séo syn, þonne heo bið geendod. ácenð þone écan dæd*; *ib.* LXIX s. 37. — *End te his ágen nolde given, þer hé iseh þe néode (wo er not sah)*; *Poema morale* 261, Zup. s. 65. — *vor ðe muchele seoruwe, ðet was o ðine mode, þo þu et ðe deaðe him biuore stode*; *On god ureisun of ure lefdi*, 89, Zup. s. 78. — *oc an angel it him forbed and barg ðe child fro ðe dead*; *Genesis u. Exodus* 1329 f., *ib.* s. 82. — *Erlích in a morning, er ligt com of þe day*; *Sage v. Gregorius*, *ib.* 87, 9. — *þus he passes to þat port his passage to seche: fyndes he a fayr schyp to þe fare redy*; *Patience* 98, *ib.* s. 101. — *for, be monnes lode ncuer so luper, þe lif is ay swete*; *Patience* 156, s. 102. — *and tharfore al men, that wald weill de, suld leir to de, the quhilk is nocht ellys, bot to hare hart and thoct euer to god and ay be reddy to resaeue the ded but ony murmur*; *Craft of Dreyng* 32 ff., s. 109. — Zweifelhafes beispiel: *ond gedón swé wé swiðe éaðe magon mid godes fultume, gif wé ðá stilnesse habbað*, *Cura Past.* 21, 56 „und so können wir leicht thun (nämlich die nötigsten bücher übersetzen), wenn wir ruhe, musse haben“ ganz allgemein, oder auch: „wenn wir die dazu nötige musse haben.“

Natürlich jedoch ist der artikel hier nicht etwa — wie ja überhaupt nicht im ae. und me. — eine notwendigkeit. Im

gegenteil ist die artikellosigkeit vielleicht hier der häufigere gebrauch. Belege dafür zu geben ist nicht nötig, da man davon genug bei Mätzner III s. 181, Koch II, § 180, und Einenkel, *Streifzüge durch die me. syntax* 1887, s. 13 findet.

Für das *ne.* entnehme ich aus Lindley Murray, *English Grammar*, Newark (State New Jersey) 1853, s. 152: *And I persecuted this way unto THE DEATH*; *Acts of the Apostles* 22, 4 — und ebenso bei Shakespeare, vgl. Abbot, *Shakespearean Grammar* s. 67, der drei belegstellen gibt, von denen nur *Richard III* 2, 179 richtig zitiert ist, die zweite aus *Richard III* scheint für I 3, 291 verdruckt und die erste: *Where they feared THE DEATH they have borne life away Henry V* steht IV 1, 181, nicht 81. — Weitere belege s. Alex. Schmidt, *Shakespeare-Lexikon* unter *death*.

Gestützt auf die obigen *ae.* und *me.* belege, im besonderen die vier belege für *déað* mit artikel (*Ælfric, Interrogationes XV, Ureisun of ure Læfdi, Genesis-Exodus* und *Craft of Deyng*), wird man hier Abbots annahme französischen einflusses abweisen müssen. Ich sehe im gebrauche des artikels in all diesen fällen eine verrückung, ein verkennen seiner eigentlichen natur und aufgabe, das nur dadurch entstehen konnte, dass der artikel im *ae.* noch genusformen besass und bei der gleichheit der endungen vieler substantiva sowohl im nominativ (*-e* masc. u. neutr., sowie schw. fem., *-u* fem., neutra und eine anzahl mask.) wie in den flektionen, und bei der endungslosigkeit vieler anderer nominativ- und akkusativformen oft das genus allein kenntlich machte. Diese sekundäre aufgabe des artikels, genusmerkmal zu sein, hat meines erachtens bewirkt, dass man ihn auch in solchen fällen bisweilen anwandte, wo er eigentlich nicht hingehört; nachdem er sich aber hier einmal festgesetzt hatte, wurde er auch nach dem zusammenfall der genusformen traditionell noch angewandt, bis erst nach jahrhunderten das unangemessene seines stehens dem sprachgefühl anstößig wurde, und es ihn, vom beginn des *ne.* an, in solchen fällen immer energischer eliminierte, so dass heute eine stelle wie *And I persecuted this way unto THE DEATH*, als fehlerhaft empfunden und von den grammatikern (Murray a. a. o.) als warnendes beispiel angeführt wird: der apostel meine hier keinen *besimmten* tod (*no particular sort of death*), sondern den tod *im allgemeinen*; „*the definite article is therefore improperly used.*“

Derselbe grammatiker tadelt ebenda die *auslassung* des artikels in: *When he, the Spirit of Truth, is come, he will guide you into ALL TRUTH*, St. John 16, 13. Dies heisse „die wahrheit *im allgemeinen*, während doch die *evangelische* wahrheit gemeint sei“ (*into all evangelical truth, all truth necessary for you to know*).

Solche grammatikerurteile bestätigen, was schon die unbefangene betrachtung des modernen gebrauches lehrt, dass sich ein lebhaftes gefühl für die eigentliche natur des artikels und seine angemessene verwendung herausgebildet hat im gegensatz zu ae. und me. gleichgültigkeit.

*

Es sei gestattet zum schluss noch einmal den inhalt dieser abhandlung kurz zusammenzufassen. — Die hauptfälle des gebrauches wurden auf die grundbedeutung zurückgeführt, der gebrauch vor gattungsbegriffen zur bezeichnung der gesamtheit als sekundäre entwicklung aufgefasst und durch die gegensätzliche bedeutung des artikels erklärt. Die fälle: *She looks quite THE lady* und der distributive gebrauch wurden als besondere arten eben jenes gebrauches vor gattungsbegriffen erklärt. — Was den nichtgebrauch betrifft, so wurde das fehlen des artikels in präpositionalen verbindungen schon auf alte gewohnheit zurückgeführt. In den wichtigsten fällen des nichtgebrauches wurde das fehlen als durchaus dem sinne angemessen erkannt. Im besonderen wurde hier gezeigt, wie unberechtigt die grammatiker die logischen begriffe „konkretum“ und „abstraktum“ in die sprachliche betrachtung hineinbringen; es wurde ausführlicher belegt, dass hier der artikel im ae. und me. durchaus üblich war, und sein stehen durch die genusfunktion erklärt. — Zwei interessante grammatikerurteile bezeugten die lebhafte empfindung des modernen sprachgefühls für den gebrauch des artikels.

Freiburg i. B.

G. CARO.

ERGÄNZUNGEN

ZU DEM FRANZÖSISCHEN HAND- UND SCHULWÖRTERBUCHE VON SACHS
UND ZU DEM ENGLISCHEN HAND- UND SCHULWÖRTERBUCHE
VON FLÜGEL-SCHMIDT-TANGER.

VORBEMERKUNG.

Nach dem erscheinen des grossen französischen wörterbuches von Sachs sind mehrfach nachträge und ergänzungen dazu veröffentlicht worden; die umfangreichsten meines erinnerns von Über in einem früheren jahrgange der *Zeitschrift für (neu-) französische sprache und litteratur*. Ich will die nützlichkeit und verdienstlichkeit derartiger nachträge keineswegs in zweifel ziehen; indessen scheint mir, dass ein grosses wörterbuch trotz mannigfacher ergänzungen niemals ganz vollständig sein kann. Wenn eine derartige arbeit auch noch so umfassend ist, so dürfte es doch nicht schwierig sein, aus später erschienenen schriftwerken, büchern, zeitschriften und besonders zeitungcn, eine ganze anzahl wörter zu sammeln, die in dem betreffenden wörterbuche überhaupt nicht oder nicht mit der für eine bestimmte stelle erforderlichen bedeutung aufgeführt sind; denn die lebende sprache schafft eben fortwährend neues, oder bildet das vorhandene in neuen richtungen weiter.

Dagegen scheint mir ein anderes ziel verhältnismässiger vollständigkeit wohl erreichbar zu sein. Die besseren hand- und schulwörterbücher, die doch nach ihrer eigenen angabe auch für die hand des schülers bestimmt sind, sollten alle diejenigen wörter, und für die betreffenden wörter alle diejenigen bedeutungen vollständig aufführen, die in den für die schule veranstalteten ausgaben enthalten sind, die der schüler also in die lage kommen kann, in seinem wörterbuche zu suchen. Das material ist hier beschränkt und wohl zu übersehen und durchzuarbeiten.

Unter diesem gesichtspunkte habe ich seit einer reihe von jahren bei der klassenlektüre eine anzahl wörter gesammelt, die in den grossen wörterbüchern von Sachs und von Flügel überhaupt nicht, oder nicht in der für die betreffende stelle erforderlichen bedeutung aufgeführt sind; ich habe sie jetzt auf ihr vorhandensein in der neuesten auflage des französischen hand- und schulwörterbuches von Sachs und in dem eben erschienenen englischen hand- und schulwörterbuche von Flügel-Schmidt-Tanger nachgeprüft, wobei ich in dem letzteren eine anzahl auch von mir gesammelter wörter bereits vorfand. Die verhältnismässig geringe ausbeute langjähriger klassenlektüre scheint mir die richtigkeit meiner oben ausgesprochenen ansicht zu bestätigen, dass auf diesem beschränkteren gebiete eine wirkliche vollständigkeit wohl zu erreichen sein würde.

ERGÄNZUNGEN ZUM FRANZÖSISCHEN HAND- UND SCHUL-
WÖRTERBUCH VON SACHS.

À L'ABRI DE, nicht nur = geschützt vor, gegen, sondern auch = geschützt von, unter dem schutze von.

(Es handelt sich darum, einen namen für die nationalversammlung zu finden: Mirabeau spricht für seinen antrag, die bezeichnung *représentants du peuple français* zu wählen:) Mon âme s'élève en contemplant dans l'avenir les heureuses suites que ce nom peut avoir! Le peuple ne verra plus que nous, et nous ne verrons plus que le peuple; notre titre nous rappellera et nos devoirs et nos forces. *À l'abri* d'un nom qui n'effarouche point, qui n'alarme point, nous jetons un germe, nous le cultiverons (Mirabeau, *Ausgewählte reden*, hggb. von Fritsche [Berlin, Weidmann], 1. heft, 2. aufl., s. 69.)

BLESSURE s/f. nicht nur = wunde, sondern auch = die verwundung, das verwundetwerden.

Il (le général des Anglais) manda ses capitaines, leur recommanda de ne se point décourager, de pousser vivement le siège, et mourut huit jours après sa *blessure*. (Barante, *Jeanne d'Arc*, hggb. von Hummel [Berlin, Weidmann] s. 30.)

Cependant sa *blessure* (de la Pucelle) et tant d'heures passées à un assaut inutile avaient jeté les Français dans le découragement et la fatigue. (Ebd. s. 9.)

BURGONDE a. = burgundisch.

En cet instant un guerrier *burgonde* entrant dans la salle crie qu'on égorge tous leurs amis. (Thierry, *Histoire d'Attila*, hggb. von Wershoven [Leipzig, Renger], s. 90.)

CHAMBRER v/a. = in kammern einteilen.

On vous a dit, messieurs, on l'a dit au public, on en a fait une espèce de cri d'alarme contre ma motion, qu'elle tendait à *chambrer* les états généraux, à autoriser la distinction des ordres. (Mirabeau, *Ausgewählte reden*, hggb. von Fritsche [Berlin, Weidmann], heft 1, 2. aufl., s. 67.)

CHARRONNAGE s/m. (*bois de*) = nutzholz.

Il (Bonaparte) donna des ordres pour que de tous les ports de la Méditerranée on fit partir des bricks, des avisos, de simples bâtiments marchands, portant des boulets, des bombes, du plomb, de la poudre, des fusils, des sabres, du bois de *charronnage*, ... tout ce qui manquait enfin à l'Égypte. (Thiers, *Ägyptische expedition der franzosen 1798—1801*, hggb. von Koldewey [Berlin, Weidmann], 3. aufl., s. 148). — Bei Sachs nur die engere, hier nicht ausreichende bedeutung: stellmacherholz.

CISLIGÉRIEN a. = diesserts der Loire gelegen.

Peut-être aussi le médecin Eudoxe promettait-il à son protecteur une insurrection de paysans dans les provinces *cisligériennes* qui avaient été le principal foyer de la bagaudie. (Thierry, *Histoire d'Attila*, hggb. von Wershoven [Leipzig, Renger], s. 43.)

CONJURER v/a. = versprechen, zusagen.

Il (le duc de Bourgogne) indiquait comme lieu de conférences la ville d'Auxerre, et pria le duc de Savoie de s'y rendre en personne, pour servir de médiateur conjointement avec le sire de Luxembourg, les cardinaux que le pape avait *conjuré* d'y envoyer, et les ambassadeurs de l'empereur. (Barante, *Histoire de Jeanne d'Arc*, hggb. von Goebel [Münster, Theissing] s. 114.)

CONSTITUER v/a. = eine verfassung geben.

Une municipalité comme Rome avait pu conquérir le monde; il lui était beaucoup plus malaisé de le gouverner, de le *constituer*. (Guizot, *Hist. de la civilisation en Europe*, hggb. von Kressner [Leipz., Renger], s. 8.)

DÉCLARATION s/f. = (demonstrative) kundgebung, demonstration.

Le bruit de cette disgrâce du cardinal (de Richelieu) se répandit aussitôt; personne presque ne douta qu'il ne fût entièrement perdu, et toute la cour en foule vint trouver la reine mère pour prendre part à son triomphe imaginaire. On se repentit bientôt de cette *déclaration*, quand on sut que le roi était allé ce même jour à Versailles, et que le cardinal l'y avait suivi. (La Rochefoucauld, *Mémoires*, hggb. von Hummel [Halle, Niemeyer], s. 17.)

FAVEUR s/f. = begünstigung.

Sous quelque point de vue qu'on considère le règne de Charlemagne, on y trouvera toujours le même caractère, la lutte contre l'état

barbare, l'esprit de civilisation; c'est là ce qui éclate dans son empressement à instituer des écoles, dans son goût pour les savants, sa *faueur* pour l'influence ecclésiastique (Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 28.)

FOMENTER v/a. = aufhetzen.

Le bruit de leur venue (du prince de Conti et du duc de Longueville) se répandit en peu de temps et fit de différents effets: le peuple les reçut avec joie; mais ceux du parlement qui ignoraient le traité de Noisy, *fomentés* par les partisans de la cour, publiaient que c'était un artifice (La Rochefoucauld, *Mémoires*, hggb. von Hummel [Halle, Niemeyer], s. 72.)

FOND s/m. = (innerster, geistiger) gehalt.

On ne saurait disconvenir que, sous le point de vue de la forme et de la beauté de l'art, elles (les littératures modernes) sont très inférieures à la littérature ancienne; mais, sous le point de vue du *fond* des sentiments et des idées, elles sont plus fortes et plus riches. (Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 4.)

FORAIN s/m. = marktbesucher (als verkäufer); pl. marktleute.

Ces gens-là sont ce que l'on appelle en langage administratif les *forains* non abrités. (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 32.)

GÉNÉRALITÉ s/f. = gemeinsamkeitsgefühl, gemeinbewusstsein.

La hauteur de l'ambition, indépendamment des conditions sociales, l'étendue et la fermeté de la pensée politique, le besoin d'intervenir dans les affaires du pays, la pleine conscience enfin de la grandeur de l'homme, en tant qu'homme, et du pouvoir qui lui appartient, s'il est capable de l'exercer, ce sont là en Europe des sentiments, des dispositions toutes modernes, issues de la civilisation moderne, fruit de cette glorieuse et puissante *généralité* qui la caractérise, et qui ne saurait manquer d'assurer au public, dans le gouvernement du pays, une influence, un poids qui ont constamment manqué et dû manquer aux bourgeois nos aïeux. (Guizot, *Hist. de la civ. en Eur.*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 62.)

GOBISSON s/m. = bruststück von einem harnisch, gepolsterter brustlatz.

Parmi les armes défensives, on distinguait les boucliers à forme ovale ou carrée, le haubert ou jaque de mailles, tissu de fils d'acier; le heaume surmonté d'un cimier et d'un chaperon, la cotte d'armes, le *gobisson* de cuir ou de drap, doublé de laine (Michaud, *Mœurs et coutumes des croisades*, hggb. von Hummel [Leipzig, Renger], 2. aufl., s. 52.)

IMPLIQUER v/a. = (begrifflich) bedingen, voraussetzen.

Une telle œuvre, (d'améliorer l'existence du peuple) si compliquée, si multiple, si énorme, dont les exigences s'accroissent et se renouvellent sans cesse, nécessite de lourdes dépenses et *implique* des ressources inépuisables. (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 24.)

S'INTRODUIRE v r. = sich bilden, sich entwickeln.

Partout se forment de petites sociétés, de petits États taillés, pour ainsi dire, à la mesure des idées et de la sagesse des hommes. Entre ces sociétés *s'introduit* peu à peu le lien dont les mœurs barbares contiennent le principe, le lien d'une confédération qui ne détruit point l'indépendance individuelle. (Guizot, *Hist. de la civ. en Eur.*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 30.)

JAMBARD s/m. = beinschiene.

Lui-même, cuirassé, le casque ombragé d'une aigrette rouge, les jambes munies de grands *jambards* d'or, semblait un géant. (Thierry, *Histoire d'Attila*, hggb. von Wershoven [Leipzig, Renger], s. 85.)

LANIÈRE s/f. = langer bandartiger span.

Deux ou trois fois par semaine, des paniers tressés en *lanières* de sapin (= fichtenspankörbe) nous apportent des coqs de bruyère venus directement des bords du Dniepr ou de la Néva (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 36.)

LIBERTÉ s/f. = freilassung.

Le parlement, piqué de l'injure qu'il croyait avoir reçue en la personne du président de Blancmesnil et de Broussel, était devenu plus fier par leur *liberté*, que la reine n'avait osé refuser. (La Rouchefoucauld, *Mémoires*, hggb. von Hummel [Halle, Niemeyer], s. 69.)

MAGISTRAL a. = meisterhaft (nicht nur in der malerei, wie Sachs angibt: *touche magistrale*, meisterhafter pinselstrich).

Il (Philippe le Bon) ne découvrit pas le gaz; mais il indiqua le premier, et d'une façon *magistrale*, les moyens de le préparer, de l'épurer et de l'utiliser. (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 45.)

MUNITIONNAIRE s/f. = proviantamt. (?)

Comme je remontais la rue de la *Munitionnaire*, voilà que j'entends le tambour du sergent de ville. (Erckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813*, hggb. von Strien [Leipzig, Renger] s. 21.)

LE NAPOLITAIN s/m. = das gebiet von Neapel (des ehemaligen königreichs).

La fusillade pouvait être un moyen efficace dans les provinces à demi sauvages du *Napolitain*, mais au cœur de l'Europe civilisée

l'effet produit tenait beaucoup moins de la crainte que de la colère et de l'indignation. (Lanfrey, *Campagne de 1806—1807*, hggb. von Sarrazin [Leipzig, Renger], s. 6.)

NAPPE s/f. D'AIR FROID = kalte luftschicht.

Sous cette immense voûte (des Halles centrales), ... un insupportable courant pousse des *nappes d'air froid*. (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 33.)

NAVREMENT s/m. = herzerreissen, herzbluten.

Vous, monsieur, ... comment avez-vous pu quitter, sans un *navrement*, cet infortuné petiot qui n'a plus de mère? (Theuriet, *Le Noël de M. de Maroise*, in *Choix de nouvelles* II, hggb. von Wychgram [Bielefeld u. Leipzig, Velhagen und Klasing] s. 80.)

Vor OUI steht im Sachs das zeichen ||, das nach der erklärung der zeichen bedeutet: vor diesem worte wird weder apostrophirt noch gebunden. Die elision des *e* vor *oui* kommt aber in der poesie öfter vor.

Vous, Madame? *Oui*, Seigneur, et sans compter le reste ...

(Racine, *Iphigénie*, III, 116.)

Soit son fils, soit quelque autre ... *Oui*, vous m'ouvrez les yeux ...

(Racine, *Athalie*, II, 609.)

Connais-tu bien Don Diègue? *Oui*. Parlons bas; écoute.

(Corneille, *Cid*, II, 48.)

Aussi fais-je. *Oui*, ma femme avec raison vous chasse.

(Molière, *Femmes savantes*, II, 443.)

Notre sœur est folle, *oui*. Cela croit tous les jours.

(Ebd. II, 397.)

Andrerseits finden sich auch in der poesie beispiele, wo vor *oui* nicht elidirt wird.

Oui, ma sœur. Ah! *ce oui* se peut-il supporter?

(Molière, *Femmes savantes*, I, 5.)

Quoi! de ma fille? *Oui*, Clitandre en est charmé.

(Ebd. II, 353.)

Moi! ma mère? *Oui*, vous. Faites la sotte un peu.

(Ebd. III, 1112.)

Aus diesen beispielen ist zu ersehen, dass die elision wie die nichtelision vor *oui* in beiden fällen vorkommt, sowohl wenn der vers von *einer* person gesprochen wird, als auch wenn mit *oui* die worte einer zweiten person beginnen.

SE PAILLETER v/r. = flimmern.

En même temps j'ai eu comme un éblouissement, et j'ai vu toute la surface du fleuve *se pailleter* d'étincelles. (Feuillet, *Le*

Roman d'un jeune homme pauvre, hggb. von Benecke [Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing], s. 29.) — Der herausgeber hat schon darauf aufmerksam gemacht, dass das wort in den wörterbüchern fehlt, und hat es übersetzt.

PAPAYA s/m. (nebenform von *papayer*) = papayabaum, melonenbaum.

Il n'y avait dans ce lieu qu'une natte de feuilles de *papaya*. (Chateaubriand, *Atala*, hggb. von Goebel [Münster, Theissing], s. 50.)

QUADRILLION s/m. ist nicht, wie im Sachs steht, 1000 trillions schlechtweg, sondern 1000 *französische* trillions, d. h. 1000 deutsche billionen, wie auch die daneben stehende zahl richtig angibt. Im französischen schreitet die benennung fort unter gleichzeitiger multiplikation mit 1000, im deutschen unter gleichzeitiger multiplikation mit million, also durch potenzirung:

1000 000	=	frz.: <i>million</i> ,	deutsch: million;
1000 . 1000 000	=	" <i>billion</i> (= <i>milliard</i>),	deutsch: 1000 millionen (<i>milliarde</i>);
1000 000 ²	=	" <i>trillion</i> ,	deutsch: billion;
1000 . 1000 000 ²	=	" <i>quadrillion</i> ,	" 1000 billionen;
1000 000 ³	=	" <i>quintillion</i> ,	" trillion;
1000 . 1000 000 ³	=	" <i>sextillion</i> ,	" 1000 trillions;
1000 000 ⁴	=	" <i>septillion</i> ,	" quadrillion;
1000 . 1000 000 ⁴	=	" <i>octillion</i> ,	" 1000 quadrillionen;
1000 000 ⁵	=	" <i>nonillion</i> ,	" quintillion; u. s. w.

RÉFLÉCHIR v/a. = überlegen (eine sache).

Voilà, messieurs, un des grands motifs de préférence pour la dénomination *que* j'ai mûrement *réfléchi*. (Mirabeau, *Ausgewählte reden*, hggb. von Fritsche [Berlin, Weidmann], I, 2. aufl., s. 59.)

Bei Sachs wird das wort in dieser bedeutung nur als v/n. angeführt.

RESSERRE s/f. = (enger) behälter (für tiere).

On a élevé au milieu de la salle de vente un fort ventilateur qui renouvelle l'air empesté et va vivifier les *resserres* souterraines. (Maxime du Camp, *Paris*, hggb. von Engwer [Berlin, Gärtner], s. 37.)

RÉVEILLONNER v/n. = die weihnachtsmahlzeit (nach der messe in der christnacht) einnehmen.

Ce sera notre façon de fêter le petit Noël, (nämlich: de souper et de boire à la santé de l'enfant) et, ma foi, depuis longtemps je n'aurai *réveillé* de si bon cœur. (Theuriet, *Le Noël de M. de Maroise*, in

Choix de nouvelles modernes II, hggb. von Wychgram [Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing], s. 82.)

SALLE BASSE = gewöhnliches, allgemeines zimmer (etwa nord-westdeutsch „diele“) im gegensatz zur „guten stube“.

Voici quelle était la construction d'une maison de bourgeois au XII^e siècle . . . : trois étages d'ordinaire, une seule pièce à chaque étage; la pièce du rez-de-chaussée servait de *salle basse*, la famille y mangeait; . . . (Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 56).

TOUCHE s/f. = zeiger (einer turmuhr).

Je sortis la grosse montre de M. Goulden, qui marquait les secondes, et je vis qu'il y avait beaucoup de retard. Brainstein m'aidait à tirer les poids, et nous réglâmes aussi les *touches*. (Eckmann-Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813*, hggb. von Strien [Leipzig, Renger], s. 16.)

LA TRANSALPINE s/f. = *la Gaule transalpine*.

Aëtius partit donc avec une poignée d'hommes, comptant sur les forces que pourrait fournir *la Transalpine*, principalement en Barbares fédérés. (Thierry, *Histoire d'Attila*, hggb. von Wershoven [Leipzig, Renger], s. 46.)

VERS prp. = *près de*, in der nähe von (auf die frage: wo?).

C'était elle (la brigade Corbineau) què de Wrede avait enlevée au deuxième corps *vers* Smoliany. (Ségur, *Histoire de Napoléon et de la grande armée*, liv. XI, hggb. von Schwalbach [Leipzig, Teubner], s. 62.)

Hærtel, qui commandait douze mille hommes *vers* Bobruisk. (Ebd. s. 72.)

Apprenant que les Français avaient paru *vers* Malte, il [Nelson] les suivait . . . (Thiers, *Ägyptische expedition der französischen 1798—1801*, hggb. von Koldewey [Berlin, Weidmann], 3. aufl. s. 30.)

Dans cette situation, protégé *vers* sa gauche par un îlot qu'il croyait suffisant pour fermer la rade, et *vers* sa droite par ses meilleurs vaisseaux etc. (Ebd. s. 65.)

La saison des débarquements approchait, et on annonçait l'arrivée d'une armée turque *vers* les bouches du Nil. (Ebd. s. 85.)

Ibrahim-Bey . . . se trouvait alors dans la basse Égypte, *vers* les frontières de Syrie. (Ebd. s. 105.)

Un premier débarquement de 4000 janissaires s'opéra *vers* le Bogaz de Damiette. (Ebd. s. 108.)

La division de la haute Égypte . . . se repliait sur le Caire, pour se réunir *vers* la mer au reste de l'armée. (Ebd. s. 124.)

Ney était cantonné *vers* Neidenbourg, . . . Augereau *vers* Zakroczim. (Lanfrey, *Campagne de 1806—1807*, hggb. von Sarrazin [Leipzig, Renger], s. 57.)

Tancrède, se trouvant un jour en embuscade *vers* les montagnes d'Occident, surprit une troupe de Turcs. (Michaud, *Siège d'Antioche et Prise de Jérusalem*, hggb. von Hummel [Leipzig, Renger], 3. aufl., s. 9.)

On proposa d'élever une nouvelle forteresse du côté de l'ouest, *vers* la porte appelée porte Saint-George. (Ebd. s. 19.)

Tancrède était resté avec ses machines et sa tour élevée *vers* le côté nord-ouest de la ville. (Ebd. s. 66.)

ERGÄNZUNGEN ZUM ENGLISCHEN HAND- UND SCHULWÖRTERBUCHE
VON FLÜGEL-SCHMIDT-TANGER.

CAM s. = fluss bei Cambridge.

COMPACT a. = im verein, in verbindung mit etwas.

It pleased the king his master very late
To strike at me upon his misconstruction:
When he, *compact*, and flattering his displeasure,
Tripped me behind.

(Shakespeare, *King Lear*, hggb. von Schmidt
[Berlin, Weidmann], II, 2, 125.)

CÓMPACT s. = zugeständnis.

The express assurances contained in the papers which have been printed and are now on the table, the very *compact* on the part of France does distinctly and precisely apply to every one of these points. (*Pitts rede über die vorbereitung Englands zum Kriege gegen Frankreich*, in: *Englische parlamentsreden zur franz. revolution*, hggb. von Perle [Halle, Niemeyer], 2. aufl., s. 15.)

COMPLACENT a. = leicht, bequem.

Being himself out of danger, he (Ferguson) always gave his vote for the most violent and perilous course, and sneered very *complacently* at the pusillanimity of men who were disposed to think twice before they placed life ... on a single hazard. (Macaulay, *The Duke of Monmouth*, hggb. von Werner [Leipzig, Renger], s. 8.)

COURTESY s. = ehrerbietung; güte, freundlichkeit.

LEAR (zu Regan).

..... 'Tis not in thee
To grudge my pleasures, to cut off my train,
To bandy hasty words, to scant my sizes,
And in conclusion to oppose the bolt
Against my coming in: thou better knowest
The offices of nature, bond of childhood,
Effects of *courtesy*, dues of gratitude

(Shakespeare, *King Lear*, hggb. von Schmidt
[Berlin, Weidmann], II, 4, 182.)

KENT (zu Lear).

Gracious my lord, hard by here is a hovel;
 Some friendship will it lend you 'gainst the tempest:
 Repose you there, while I to this hard house
 return and force
 Their scant'd *courtesy*. (Ebd. III, 2, 67.)

DANGLING a. = liebedienerisch.

Our royalist countrymen were not heartless, *dangling* courtiers, bowing at every step, and simpering at every word. (Macaulay, *Essay on Milton*, hggb. von Bindel [Berlin, Weidmann], s. 126.)

TO ENFORCE v/a. = prüfen, kontrollieren.

Pepys informed his master that the naval administration was a prodigy of wastefulness, corruption, ignorance, and indolence, that no estimate could be trusted, that no contract was performed, that no check was *enforced*. (Macaulay, *State of England*, hggb. von Kressner [Leipzig, Renger], s. 18.)

TO FINE v/a. = auf eine bestimmte summe (behufs bezahlung des lösegeldes) einschätzen, eine bestimmte summe (als lösegeld) festsetzen. (Der unten genannte herausgeber erklärt: *to fine = to fix as the sum to be paid*).

How now! what means this, herald? Know'st thou not
 That I have *fin'd* these bones of mine for ransom?

(Shakespeare, *King Henry V*, hggb. von Wagner
 [Berlin, Weidmann], IV, 7, 72.)

TO HOLD OUT v/a. = gewähren.

By this decree (vom 19. november 1792) they (der französische konvent) *hold out* an encouragement to insurrection and rebellion in every country in the world. (*Pitts rede über die vorbereitungen Englands zum kriege gegen Frankreich*, in: *Englische parlamentsreden zur frz. revolution*, hggb. von Perle [Halle, Niemeyer], 2. aufl., s. 23.)

INJURY s. = der schwären.

We (die franzosen) could have rebuked him (Heinrich V.) at Harfleur, but that we thought not good to bruise an *injury* till it were full ripe. (Shakespeare, *King Henry V*, hggb. von Wagner [Berlin, Weidmann], III, 6, 129.)

TO PREVAIL v/intr. = helfen, nützen (= *to avail*, wie der herausgeber bemerkt).

If wishes would *prevail* with me,
 My purpose should not fail with me,
 But thither would I hie.

(Shakespeare, *King Henry V*, hggb. von Wagner
 [Berlin, Weidmann], III, 2, 16.)

SHUFFLE s. = das hin- und herschlenkern, schlottrigkeit.

Nor was it easy for him (Ferguson) to escape notice; for his broad Scotch accent, his tall and lean figure, ... and his gait distinguished from that of other men by a peculiar *shuffle*, made him remarkable wherever he appeared. (Macaulay, *The Duke of Monmouth*, hggb. von Werner [Leipzig, Renger], s. 8.)

TO SOIL v/intr. = festen boden fassen.

He (the stag) has *soiled*, said Edward, and now you may go in and kill him. (Marryat, *The Children of the New Forest*, hggb. von Wolpert [Leipzig, Renger], s. 34.)

TO STRIKE OUT v/intr. = ausschreiten, sich hinwenden zu.

Humphrey . . . was returning to the farm, when he thought, as he had not examined his pit-fall for many days, that he might as well look at it, before he went back. He therefore *struck out* in the direction in which it lay . . . (Ebd. s. 45.)

TO TOSS v/intr. = sich (auf den wellen) schaukeln.

While his (Monmouth's) small fleet lay *tossing* in the Texel, a contest was going on among the Dutch authorities. (Macaulay, *The Duke of Monmouth*, hggb. von Werner [Leipzig, Renger], s. 41.)

UNQUESTIONED a. = unangefochten, unbelästigt.

The promise that the service-book should be translated into Irish was never fulfilled, and the final clause of the Act itself (es handelt sich um den *Act of Uniformity* [1559], durch den das englische *Common Prayer-Book* in Irland eingeführt wurde), authorized the use of a Latin rendering of it till further order could be taken. But this, like its other provisions, was ignored, and throughout Elizabeth's reign the gentry of the Pale went *unquestioned* to Mass. (Green, *Modern England*, hggb. von Bölddeker [Berlin, Gärtner], s. 57.)

Magdeburg.

F. HUMMEL.

BERICHTE.

SUMMER MEETING OF UNIVERSITY EXTENSION STUDENTS, OXFORD 1895.¹

Wie die universitäten Jena, Greifswald, Genf, Paris in neuerer zeit ferienkurse eingerichtet haben, so werden in Oxford seit 7 jahren *Summer Meetings* abgehalten. Dieselben bilden hier jedoch nur einen teil einer viel ausgedehnteren thätigkeit der hochschulen Englands, nämlich der *University Extension*. Vier körperschaften haben die organisation der *University Extension* in England in die hand genommen: die universitäten zu Oxford und Cambridge, die *London Society for the Extension of University Teaching* und die *Victoria University*. Das ziel der *University Extension* ist, weiten kreisen der bevölkerung gelegenheit zu allseitiger geistesausbildung zu bieten und die vorteile der universitätsbildung auch solchen zu bringen, denen es unmöglich ist, längere zeit eine hochschule zu besuchen, „to carry“, wie einst Mr. Sewell an den *Vice-Chancellor* von Oxford schrieb, „the University to the masses requiring education when the masses cannot come to the University“. Zu diesem zwecke bilden sich in den einzelnen städten *Local Committees*, die für geeignete vorlesungsräume und für die finanzielle sicherung des unternehmens sorgē tragen und im vereine mit den *University Delegates* die vorlesungsgegenstände bestimmen. Bis jetzt wurden vorlesungen über gegenstände der griechischen, römischen und englischen litteratur und geschichte, der naturwissenschaften, der nationalökonomie und der kunstgeschichte gehalten; die neueren sprachen sollen schon beim *Summer Meeting* 1896 zu Cambridge berücksichtigung finden. In dem jahre 1890/91 veranstaltete Oxford 192, Cambridge 135, London 130 kurse; die zahl der teilnehmer betrug zusammen 44,118. Im jahre 1892/93 wurden in England und Wales in 200 städten *Local Committees* gebildet, die mit der universität Oxford in verbindung stehen. Eine reihe von oxforder graduirten haben sich als *Staff Lecturers* der *Oxford University Extension* zur verfügung gestellt, auch professoren der verschiedenen universitäten beteiligen sich an den vorlesungen. Die *Delegates for the Oxford University Extension* werden teilweise von der *Congregation*

¹ Vgl. *N. Spr.* I s. 598; II s. 260.

of the University, teilweise vom *Hebdomadal Council* und teilweise vom *Vice-Chancellor* und den *Proctors* gewählt. In verbindung mit jedem kurse stellen die vertreter der einzelnen hochschulen die zu einem gründlichen studium erforderlichen bücher, eine *Travelling Library*, zur verfügung, die nach beendigung des kurses den *University Delegates* zurückzugeben sind. Zur weiteren erleichterung des studiums wird den teilnehmern an den einzelnen kursen für jede reihenfolge von vorlesungen ein *syllabus* in die hand gegeben; derselbe kann um wenige pence erworben werden und enthält ein verzeichnis der zum studium empfohlenen werke und in abgerissenen sätzen einen auszug jeder einzelnen vorlesung. Am ende einer reihe von kursen werden durch besonders hierfür ernannte kommissare der universitäten prüfungen abgehalten, nach dem ergebnis derselben zeugnisse ausgestellt und für besonders hervorragende leistungen preise verteilt.

Am 31. juli siedelte ich von London, wo ich bei dr. Eugen Oswald, 49 Blomfield Street, liebevolle aufnahme gefunden hatte, nach Oxford über und nahm auf den rat von Mr. M. E. Sadler, dem seitherigen leiter der *Oxford University Extension*, der nun mitglied des *Education Department* in Whitehall ist, bei den schwestern Hales in Ascham House wohnung. Ich bin Mr. Sadler für sein überaus liebenswürdiges entgegenkommen zu grossem danke verpflichtet. Derselbe wird, wie sein nachfolger Mr. Marriott in seinen abschiedsworten hervorhob, inskünftige während der ganzen dauer der *Summer Meetings* in Oxford anwesend sein und ist, wie Mr. Marriott, stets gerne bereit, ausländern beratend an die hand zu gehen. Die fräulein Hales leiten eine sehr besuchte höhere mädchenschule; sie sind die schwestern von prof. Hales an *King's College* in London, sowie des rev. John Hales, vorstehers der bekannten, in neuerer zeit erfolgreich mit Eton und Rugby in wettbewerb eintretenden *Aysgarth School* in Newton-le-Willows, Yorkshire; es sind hochgebildete ältere damen, die in englischer litteratur und geschichte wohl bewandert sind und eine weitgehende kenntnis des englischen unterrichts- und erziehungswesens besitzen. Die witve des früheren professors Williams in Philadelphia, Miss Goodwin aus Boston, Miss Karey, tochter des verstorbenen admirals, aus London, zwei weitere londoner damen, direktor Keyman aus Winschoten und prof. Vold aus Christiania waren ausser mir noch in Ascham House. Ich kann dasselbe nicht nur allen amtsgenossen, sondern besonders auch solchen familien, die eine tochter zur ausbildung nach England schicken wollen, aufs wärmste empfehlen. Eines der 23 colleges von Oxford nimmt gewöhnlich für die dauer des *Summer Meeting* eine gewisse anzahl *boarders* auf; anmeldungen hiezu sind womöglich schon im mai oder juni an den *Secretary* (derzeit J. A. R. Marriott, M. A.) *University Extension Office, Examination Schools*, nach Oxford zu richten. Jeder herr erhält ein oder zwei zimmer der in ferien abwesenden studenten, die mahlzeiten werden gemeinsam eingenommen. Heuer liess das *Governing Body* von Worcester College 35 *boarders* zu. Ausserdem nehmen die beiden für damen errichteten colleges, *Lady Margaret Hall* und *Somerville College*, 25—30 *lady students* auf. Trotzdem die ver-

pflege in den *colleges* eine vorzügliche ist, würde ich doch, entgegen der ansicht dr. Naders, der unterkunft in einer gebildeten familie Oxfords den vorzug geben, da der verkehr in einer solchen viel anregender ist und man einen besseren einblick in das oxforder leben gewinnt als im *college*, wo man vom glücke sehr begünstigt sein muss, wenn man einen geeigneten anschluss finden will. Das *University Extension Office* veröffentlicht jedes jahr ein besonderes verzeichnis derjenigen familien, die geneigt sind, *boarders* aufzunehmen.

Das *Summer Meeting* 1895 wurde am 1. august eröffnet. Dasselbe zerfiel in zwei abteilungen, vom 1.—12. und vom 13.—26. august. Für zulassung zum ganzen *Meeting* hatte jeder besucher 30 s., für die zu einer abteilung je 1 l. zu bezahlen. Ausserdem waren für den besuch der vorlesungen über chemie 2 l., für den in der gesundheitslehre 1 l. und für die kurse in geologie, botanik, griechischer sprache und erziehungslehre je 10 s. zu entrichten. Jeder teilnehmer erhielt als empfangsbestätigung für entrichtetes kolleggeld zwei hübsch gebundene büchlein, je eines für eine abteilung, die täglich vorzuweisen waren. Die kontrolle war eine peinlich scharfe. Es kam vor, dass personen, die schon dutzendmal ihr büchlein vorgezeigt hatten und die den dienern ganz gut bekannt waren, in barscheester weise zurückgewiesen wurden, weil sie einmal ihren ausweis in einem rocke zu hause stecken hatten. Es wäre sehr zu wünschen, dass von den *University Delegates* den dienern grössere höflichkeit gegen die besucher empfohlen würde; auf dem kontinente ist man an ein solch rücksichtsloses und anmassendes auftreten von dienern nicht gewöhnt. Die zahl der besucher des I. teils betrug etwa 550, die des II. teils noch 200. Dieselben gehörten der mehrzahl nach dem schönen geschlechte an, das auch sonst bei den vorlesungen der *University Extension* am zahlreichsten vertreten ist. Die meisten zuhörer kamen von Grossbritannien und den Vereinigten Staaten Amerikas, einige aus Dänemark, Schweden, Norwegen, Holland und Frankreich; an deutschen waren ausser einigen lehrerinnen an höheren mädchenschulen und lehrerinnenseminarien und mir selbst dr. Ellinger und dr. Würzner von Wien, Hermann Engel aus Charlottenburg und dr. Hendreich aus Berlin anwesend. Rom, Petersburg und Konstantinopel hatten je einen besucher gesandt.

Einige der vorlesungen über naturwissenschaftliche gegenstände fanden im *University Museum* statt; die vorlesungen über geschichte und litteratur wurden in den prächtigen *New Examination Schools* abgehalten. Diese wurden mit einem kostenaufwand von über 100 000 l. aufgeführt und 1882 eröffnet. Sie enthalten drei geräumige hörsäle, die *North School*, *South School* und *East School*; im unteren stocke befindet sich ein *Reception and Reading Room*, in welchem den tag über zwei oder drei damen des *Ladies Reference Committee* den besuchern jede gewünschte auskunft erteilten. Diese damen waren durch gelbe schleifen ausgezeichnet und wurden deshalb *Yellow Bow Ladies* oder kurz *Yellow Ladies* genannt. Das lesezimmer enthält eine reihe von arbeitsplätzen und eine menge von zeitung und zeit-

schriften; daneben befindet sich eine reichhaltige bibliothek, deren werke jedem studirenden zugänglich sind. Den besuchern des *Summer Meeting* werden ausserdem von der *University Extension Library* alle die bücher zur verfügung gestellt, die bezug auf die vorlesungsgegenstände haben. Auch veröffentlicht das *University Extension Office* alljährlich einige monate vor beginn des *Meeting* einen *Guide to preparative reading*, um die besucher zu befähigen, sich schon vorher über die zu behandelnden gegenstände zu unterrichten.

Das *Meeting* fand abends 8 $\frac{1}{2}$ uhr durch eine *Reception* in der *South School* seine eröffnungsfeier. Damen und herren erschienen dabei im gesellschaftsanzug; es ist der mancherlei einladungen halber, die man in England zu gesellschaften aller art erhält, ohnehin empfehlenswert, einen frack mitzunehmen. Ausländern erscheint es auffallend, dass manche der sonst so zimmerlichen englischen damen bei solchen festlichkeiten eine so geringe menge von seidenstoff für ihre tailen verwenden. Jeder teilnehmer wurde vom *Secretary to the Oxford University Extension*, Mr. John Marriott, M. A., *Fellow of New College*, dem *Pro-Vice-Chancellor*, the Rev. the *Provost of Worcester College* vorgestellt. Derselbe richtete namentlich an jeden ausländer einige freundliche worte. Während man in Deutschland ähnliche veranstaltungen durch viele reden und den genuss von wein und bier zu eröffnen pflegt, wurde man in Oxford unmittelbar in das 18. jahrhundert eingeführt. In der *East-School* war nämlich eine prächtige ausstellung von bildern, möbeln und porzellangegegenständen aus dem 18. jahrhundert veranstaltet. Wenn man verlangt hätte, dass die damen in der baignolette und dem weiten reifrock, herren im eng anschliessenden leibroek, mit tief ausgeschnittener weste, gepudertem haar und kniehosen erschienen, so hätte man sich um hundert jahre zurückversetzt glauben können. Begrüssungsreden wurden nicht gehalten. Man wurde einer reihe von damen und herren vorgestellt, erhielt zur erfrischung sodawasser und *squash* und hörte dann kurze ansprachen an, die professor Lodge, Mr. C. H. Firth und Mr. W. W. Fischer über die für das *Meeting* bestimmten geschichtlichen, literarischen und naturwissenschaftlichen gegenstände hielten.

Die eigentlichen vorlesungen nahmen freitag, den 2. august, ihren anfang. Dieselben fanden täglich von 9—10, 10 $\frac{1}{2}$ —11 $\frac{1}{2}$, 12—1, 5 $\frac{1}{2}$ —6 $\frac{1}{2}$ und 8 $\frac{1}{2}$ —10 uhr statt. Von 10 $\frac{1}{2}$ —11 $\frac{1}{2}$ und von 12—1 uhr war den besuchern meist die wahl zwischen zwei vorlesungen gelassen. Da von 2 $\frac{1}{2}$ bis 4 uhr auch noch *colleges* besucht wurden, waren nur 1 $\frac{1}{2}$ stunden für das *lunch* gelassen, was bei der umständlichkeit der engländer während ihrer mahlzeiten ohnehin kurz ist, besonders aber dann nicht hinreicht, wenn man 1—2 km von den *New Examination Schools* wegwohnt. Die vorlesungen dauerten meist 1 stunde, oft $\frac{3}{4}$ stunden; auch diese zeit ist entschieden zu lang. Wenn die vorlesungen nur $\frac{3}{4}$ stunden in anspruch nehmen und näher zusammengedrückt würden, so bliebe den teilnehmern viel mehr zeit zu eigener arbeit und zur erfüllung der mancherlei gesellschaftlichen pflichten übrig, denen man sich in Oxford nicht entziehen

kann. An viele der vorlesungen schlossen sich unmittelbar *classes* an. Der lektor beantwortet in denselben fragen, die von seinen zuhörern über den von ihm behandelten stoff an ihn gerichtet werden; er selbst stellt eine reihe von fragen zur schriftlichen ausarbeitung, sieht die ihm durch die post zugesandten arbeiten bis zur nächsten vorlesung durch und bespricht dieselben kurz nach beendigung dieser vorlesung.

Vorlesungsgegenstände für das *Summer-Meeting* 1895 waren:

I. THE HISTORY, LITERATURE, ART AND PHILOSOPHY OF THE 18. CENTURY.

Lectures were given, or classes held, on the following subjects:

- William III. and the Revolution of 1688*, by Rev. W. Hudson Shaw, M. A., Fellow of Balliol College, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- Henry St. John, Viscount Bolingbroke*, by Viscount St. Cyres, M. A., Student of Christ Church;
- Marlborough*, by Mr. G. W. Powers, M. A., New College;
- Scotland: the Revolution and the Union*, by Mr. R. Lodge, M. A., Professor of History in the University of Glasgow;
- Sir Robert Walpole*, by Mr. E. L. Horsburgh, M. A., Queen's College, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- William Pitt and the Seven Years' War*, by Mr. J. A. R. Marriott, M. A., New College, Lecturer at Worcester College, and Secretary to the Oxford University Extension Delegacy;
- Edmund Burke*, by Mr. C. E. Mallet, M. A., Balliol College, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- Captain Cook*, by Mr. M. J. Mackinder, M. A., Student of Christ Church, Reader in Geography in the University of Oxford, Principal of the University Extension Coll., Reading, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- The Rise of the English Power in India*, by Sir Charles Aitchison, K. C. S. I., M. A.;
- English Towns in the 18th Century*, by Mr. Graham Wallas, M. A., Corpus Christi College, Oxford; Lecturer to the Oxford University Extension;
- The Poor Law in the 18th Century*, by the Rev. T. W. Fowle, M. A., Rector of Islip, author of the *Poor Law*;
- Oxford during the 18th Century*, by Mr. J. Wells, M. A., Fellow and Tutor of Wadham College;
- Ireland in the 18th Century*, by Mr. J. A. R. Marriott;
- The Making of the American Constitution*, by Rev. W. B. Hale, Philadelphia, U. S. A.;
- The Philanthropists*, by Rev. W. Hudson Shaw, M. A.;
- Wesley*, by the same;
- Growth of the Liberty of the Subject*, by Mr. F. E. Smith, Wadham College;
- John Wilkes and the Rise of the Radical Party*, by the same;

- London in the 18th Century*, by Mr. A. E. Queckett, B. N. C.;
- Two lectures on Alberoni and Spain, and Alberoni and Italy*, by Mr. E. Armstrong, M. A., Fellow, Tutor and Bursar of Queen's College, Oxford;
- Social Life in Spain in the 18th Century*, by the same;
- The Rise of the Hohenzollern and Frederick the Great*, by Mr. A. L. Smith, M. A., Fellow and Tutor of Balliol College;
- The Rise of Russia*, by Mr. E. L. S. Horsburgh, B. A.;
- Præ-Revolutionary Reformers*, by the same;
- France before the Revolution*, by Mr. Hilaire Belloc, Balliol College;
- One lecture on Voltaire and one on Rousseau*, by the same;
- Montesquieu*, by Mr. W. G. de Burgh, B. A., Merton College, Lecturer to the Oxford University Extension;
- Secret Diplomacy under Louis XV.*, by Mr. Arthur Hassel, M. A., Student and Tutor of Ch. Ch.;
- Sea Power in the 18th Century*, by Mr. H. R. Reichel, M. A., All Souls College, Principal and Professor of History, University College, North Wales;
- Two lectures on the Progress of Geographical Discovery, and on Food Supply of the British Empire*, by Mr. L. W. Lyde, M. A., Queen's College;
- Six lectures on Richardson and the Rise of the English Novel, on Fielding, on Smollet, Sterne, and Goldsmith, and on the Poets of the 18th Century*, by Mr. F. S. Boas, M. A., Balliol College, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- Dr. Johnson*, by Mr. Augustine Birrell, Q. C., M. P.;
- Defoe*, by Professor F. York Powell, M. A., Fellow of Oriel College, Regius Professor of Modern History in the University of Oxford;
- Swift*, by Mr. F. S. Boas;
- Two lectures on Addison and Pope*, by Mr. Arthur Sidgwick, M. A., Fellow and Tutor of Corpus Christi College, Reader in Greek in the University of Oxford;
- Gray*, by Mr. R. Warwick Bond, M. A., Queen's College, Lecturer to the Oxford University Extension;
- Letter Writing in the 18th Century*, by Mr. E. De Selincourt, B. A., University College;
- Adam Smith*, by Mr. L. L. Price, M. A., Fellow and Treasurer of Oriel College, Staff Lecturer to the Oxford University Extension;
- Garrick*, by Sir Edward Russell;
- Design in the 18th Century*, by Mr. C. Ashbee, M. A., King's College, Cambridge, Lecturer to the Oxford University Extension;
- William Law*, by Rev. H. C. Beeching, M. A., Balliol College, Rector of Yattendon;
- Music and Musicians of the 18th Century*, by Mr. F. Cunningham Woods, M. A., B. Mus., Exeter College.

II. THE HISTORY OF ARCHITECTURE, WITH SPECIAL REFERENCE TO THE BUILDINGS OF OXFORD AND ITS NEIGHBOURHOOD.

These lectures were given by Mr. F. Bond, M.A., Lincoln College, Lecturer to the Oxford University Extension.

III. THE SCIENCE AND ART OF EDUCATION.

The subjects and lecturers were:

Theory and Practice of Education (Introductory), by Miss Beale, Principal of the Ladies' College, Cheltenham;

Fröbel's Principles of Education, by Miss Welldon;

Two lectures on the Teaching of Art in Schools, by Mr. E. Cooke;

Six lectures on the Theory and Practice of Education, by Mr. H. Holman, H.M. Inspector of Schools, and formerly Master of Method at University College, Aberystwith;

Greek Ideas of Education, by Rev. J. P. Mahaffy, D.D., Professor of Trinity College, formerly Principal of Government College, Bombay.

IV. ECONOMICS.

The subjects were:

The History and Principles of the Currency, by Sir Robert Pearce Edgumbe, LL.D., King's College, Cambridge;

Christianity and Socialism, by Rev. T. W. Fowle, M.A.

Besides these lectures six lecture-classes in Economics have been held by J. A. Hobson, M.A., Lincoln College, University Extension lecturer, on:

The Cost Theory of Value, The Theory of Rent, Wages and the Supply of Labour, Capital and Interest, Division of Labour, Wealth.

These six lectures took the work of Adam Smith as their basis, and traced the development of his theories in the hands of later economists.

V. GREEK LANGUAGE AND PHILOSOPHY.

Subjects and lecturers were:

Literary Society in Athens, by Mr. H. Sidebotham;

The Philosophy of Plato, by Mr. R. E. S. Hart, formerly Postmaster of Merton College;

Classes for the Study of the Greek Language, by Mr. Henry G. Gibson, M.A., Wadham College.

VI. NATURAL SCIENCE, WITH CLASSES FOR PRACTICAL WORK.

The subjects were

in CHEMISTRY:

The Dawn of Modern Chemistry, by Prof. W. Odling, M.A., F.R.S., Waynflete Professor of Chemistry in the University of Oxford;

Class in Practical Chemistry, by Mr. J. E. Marsh, M.A., Balliol College, University Demonstrator;

Lavoisier, by the same;

Priestley, by Mr. George J. Burch, M.A., Staff Lecturer to the Oxford University Extension;

in GEOLOGY (with field work):

Introductory Lecture, by Mr. C. Carus Wilson, F.G.S., Lecturer to the Oxford University Extension;

A Course of Practical Instruction in Geology, by Prof. G. A. Lebour, M.A., F.G.S., Professor of Geology at the Durham College of Science, Newcastle-upon-Tyne;

in ASTRONOMY:

The Milky Way, by Mr. A. H. Fison, D.Sc., Staff Lecturer to the Oxford University Extension;

in BOTANY:

Course of Lectures with Practical Work on Flowering Plants, by Mr. P. Groom, M.A., F.L.S., Lecturer in Botany to the Oxford University Extension;

in HYGIENE:

Plagues and their Lesson, by Mr. C. H. Wade, M.A., D.Ph.;

in BIOLOGY:

Evolution in Biology, by Mr. G. C. Bourne, M.A., Fellow and Sub-Warden of New College, Demonstrator;

Division of Labour in Animal Communities, by Mr. W. Garstang, B.A., Fellow of Lincoln College.

VII. MISCELLANEOUS LECTURES.

The English Dialect Dictionary, its History, Material, Plan, and Scope, by Professor J. Wright, Deputy Professor of Comparative Philology in the University of Oxford;

The Search for the Philosopher's Stone, by Mr. C. W. Kimmins, D. Sc., Downing College, Cambridge; Secretary to the London Society for the Extension of University Teaching.

Besides these lectures a course of theological lectures was delivered at the New Examination Schools every morning from 9 to 10 o'clock by the Rev. C. G. Lang, M.A., Fellow and Dean of Divinity, Magdalen College, Vicar of St. Mary-the-Virgin's, Oxford. The subject was: *The Theology of St. Paul, especially in relation to English religion in the 18th Century*.

At the same time the following lectures were given at Manchester College, the College of the Unitarians, dedicated to Truth, to Liberty, to Religion:

Two lectures on Eighteenth Century Work on the New Testament Text, by the Rev. Principal Drummond, M.A., LL.D.;

Die Neueren Sprachen. Bd. IV. Heft 1.

Two lectures on the English Presbyterian and his Allies, by the Rev. J. E. Odgers, M. A., Hibbert Lecturer in Ecclesiastical History at Manchester College;

Two lectures on Philip Doddridge, by the Rev. A. Gordon, M. A., of Manchester;

Two lectures on the Hymnology of the 18th Century, by the Rev. V. D. Davis, M. A., of Liverpool.

Um ein kleines bild von der art der behandlung des stoffes zu geben, will ich einen *syllabus* von einer geschichtlichen vorlesung und einen kurzen auszug aus einer naturwissenschaftlichen mittheilen.

SYLLABUS OF A LECTURE ON WILLIAM III. AND THE REVOLUTION
OF 1688, BY REV. W. HUDSON SHAW, M. A.

Introductory. The last great king of England. Tendency in modern times to undervalue William III., owing to the decay both of Whiggism and Calvinism. Unattractive aspects of his character. The Whig legend. Exaggeration of William's influence upon the development of the English Constitution. Was he a Whig at heart? His true services to England and to Europe. Championship of the Balance of Power. His opposition to France and its ultimate effects.

Early career of William of Orange. Ancestral traditions. William the Silent and the foundation of the Dutch Republic. Power of the United Provinces in the 17th century. Two parties in the state: (a) Aristocratic, merchant princes of Amsterdam; (b) Popular party devoted to the House of Orange. The despotic tendencies of the Stadtholder William II. provoked a strong Republican reaction (1650). Government of the Grand Pensionary, John de Witt. He joined with Cromwell to exclude the Prince of Orange from Office. Victories of the Dutch on sea. Fall of John de Witt caused by the French invasion of the United Provinces (1672).

France at this time was the greatest state of the civilized world. Reasons for this. The decay of Spain. The impotence of England under the Stuarts. Resources of France. Her military power greater than had been known since the fall of the Roman Empire. Louis XIV. His character, aims, and policy. Designs for French predominance in Europe. No limit to his ambition and aggressions. His unprovoked invasion of the United Provinces. The Dutch cut their dykes. Murder of John de Witt. William of Orange, aged 22, Stadtholder and Captain General of the forces of the Republic. His first coalition against Louis. Henceforward the history of Europe is one long duel between the two great men of the period. William's qualifications. Not a military commander of the first rank, nor the equal of Condé, Turenne and Luxembourg. His personal bravery and Condé's comment upon it. Courage under defeat. His statesmanship. Skill in forming and holding together coalitions of the Powers. Connection with England. He saw that no success against Louis was possible if England allied herself

with France. His marriage with the Princess Mary and its importance. Why did Charles II. and the Duke of York permit it? Opportunism of Charles II. His return to the French alliance. His death. James II. ascended the throne during a period of reaction against the Whigs. Macaulay's history of the reign. The decline of Macaulay's reputation. How far is it justified? His obvious faults: (I.) Want of depth; (II.) Conception of history as story-telling; (III.) Diffuseness; history on an impossible scale; (IV.) Prejudice against individuals, e.g., Claverhouse, Marlborough, Penn. On the other hand we have (I.) Unrivalled narrative; (II.) Enormous industry and general accuracy; (III.) Love of truth; (IV.) Intense patriotism. His book not so much a Whig plea as an epic, with William III. as hero. Was Macaulay fair to James II.? His zeal for "blackening chimneys." It is difficult, however, to exaggerate the unwisdom and obstinacy of James II. A Stuart who had forgotten nothing, learnt nothing. His policy as regards Roman Catholicism. Did he aim at liberty of worship, or the supremacy of Romanism? The Declaration of Indulgence and its meaning.

How can we account for the astonishing blindness of James II.? Largely due to (a) Strong royalist reaction following the defeat of the Exclusion Bill; (b) Theories of Divine Right and non-resistance universally taught by Church and Universities.

James merely took the nation at its word. Two English passions now came into collision: (I.) Attachment to hereditary right; (II.) Dread of Romanism. James's attack on the Church of England. The resistance of the Bishops to the Declaration of Indulgence. Their trial and acquittal. The birth of the Prince of Wales precipitates the Revolution. The landing of William of Orange.

Our "glorious revolution." Its characteristics. Made possible by (I.) Foreign aid; (II.) Treachery, especially of Lord Churchill; (III.) Flight of the King; (IV.) Falschhood regarding the birth of the Prince of Wales. The Revolution was useful indeed, but in its circumstances it was discreditable. The proceedings of the Convention. Was the throne vacant? The fiction of abdication. Incapacity of the Tory party to abandon the Divine Right theory. The deadlock in the Convention. Termination by the decisive declarations of the Prince and Princess of Orange. Place of the latter in English history.

Main results of the Revolution: (a) Change in the character of the Monarchy. The ideas of Pym realised. (b) New position of Nonconformists. The Toleration Act. (c) The purification of Justice. (d) Liberty of the Press. The Revolution bloodless, unheroic, but of lasting benefit.

On the same day, Friday 2nd August, Professor Odling lectured in the evening on the *Dawn of Modern Chemistry*.

In the course of his very instructive remarks, the Professor showed that the 17th century was characterised in science by signal developments

of mathematical, optical, and astronomical knowledge, achieved more especially by Kepler, and Galileo, and Descartes during the earlier half of the century, and in the later half by Newton.

There was a continued steady advance of the mechanico-physical sciences in the earlier half of the eighteenth century. Its later half was noteworthy as the period of the establishment, more especially by Black and by Lavoisier, of the conceptions constituting the basis of modern chemistry. Alike as regards discovery and doctrine, chemistry was the pre-eminent science of the 18th century.

The immediate predecessors of Black and Lavoisier were well-skilled in the performance of various processes yet in general use, and inheritors to no small extent from the despised alchemists, of a valuable legacy, of experimental results. They were familiar with the seven metals known to the ancients; with an equal number of later discovered metals; with the most important of the compounds formed by the several metals; with divers earthy minerals and metallic ores; with different varieties of combustibles, more especially charcoal, sulphur, and phosphorus; with very many crystalline salts, native and artificial; with the fixed and volatile alkalis in their mild and caustic states; with the principal mineral acids; and with various organic products, as acetic acid, alcohol, and ether, and the naturally occurring acid oxalates and tartrates. Their acquaintance, moreover, included not only a large body of facts, but also at least one important doctrine co-ordinating certain of the more notable facts. They recognized in particular the common nature of the process of active burning, and of the process of slow burning or smouldering, as manifested by the ignoble metals in the acts of calcination; they further recognized the property of being able to burn as a common characteristic of certain otherwise very unlike bodies, whence their differentiation of the class of bodies able in some degree or other to burn, from the class of wholly burnt-out bodies constituting ashes, calces, or scoræ. Odling showed that their idea of the form of potential energy, known by the name of phlogiston, or the matter of fire, was a definite something given off by the combustible body in the act of being on fire or burning, so as to leave a dephlogisticated and therefore incombustible residue. The burnt-out residue, however, by its reaction with a highly phlogisticated body, as charcoal, was capable of being recharged with phlogiston, and so transformed back into the original combustible, and this alternate transformation of combustible into incombustible by loss, and of incombustible into combustible by gain of phlogiston, was susceptible of indefinite repetition, as in the instances of phosphorous and metallic lead, for example.

The above phlogistic theory of Beecher and Stahl was true to a certain extent, but inadequate by reason of its not taking note of the acquisition of weight and therefore of substance by the combustible on becoming burnt, and of the converse loss of weight and therefore of sub-

stance by the incombustible on becoming reduced or unburnt; that is to say, by its not taking note of the function of air in the processes of combustion. Some light had been already thrown on this function in the 17th century, by the subsequently overlooked investigations of the Oxford chemists, Boyle, Hooke, and Mayow. The full elucidation and demonstration of the part played by the air in combustion was left, however, for Lavoisier. The phlogistic chemists were handicapped by their want of acquaintance with any aerial or gaseous substance distinct from atmospheric air, and by the consequent inconceivability to them of a liquid or solid body being formed, wholly or in part, of constituents existing when free in the gaseous state. But the crust of the earth, land and water together, was now known to be constituted, to an extent estimated at over one-half of its weight or substance, of gaseous matter, and chiefly of the one now known as oxygen.

Successive discoveries of fixed air or carbonic acid were made by Black in 1756; of inflammable air or hydrogen gas by Cavendish, in 1766; of vital air or oxygen gas simultaneously, or nearly so, by Priestley and by Scheele in 1774; and, at almost the same time or soon after, and chiefly by one or other of the two last-named chemists, of many other gases, as chlorine, nitrogen, nitric oxide, laughing-gas, marsh gas, carbonous oxide, and sulphuretted hydrogen, and also of the sulphurous acid, muriatic acid, and ammonia gases, previously only known in the state of solution. There was also the study by Black, about 1756, of the co-relationships of limestone and quicklime, and of mild and caustic alkali. Inert limestone was converted into quicklime or caustic lime by the agency of fire, and mild alkali converted into caustic alkali by treatment with caustic, i. e. causticised lime. There was conceived the acquisition accordingly, by the mild alkali from the caustic lime, of a burning something or other, acquired in the first instance by the limestone directly from the fire. Limestone and mild alkali were distinguished from quicklime and caustic alkali by the property of effervescing with acids. This effervescence was recognized by Black as due to the evolution of a particular kind of air, characterised by its extinguishment of flame and life, by its heaviness, by its solubility in water, and by its property of rendering clear lime-water turbid. He was the discoverer, accordingly, of the first known example of a kind of air, afterwards called fixed air, specifically different from atmospheric air, and established in this way, and by the discovery soon afterwards of the light inflammable air, now known as hydrogen, of a new conception in chemistry, — the conception, that is, of the existence as well of distinct kinds of aerial matter as of distinct kinds of liquid and solid matter.

In this way arose a further new conception in chemistry, — the conception, that is, of the total substance of a hard solid being made up, possibly even to a large extent, of intangible substance, or of constituent substances existing, when free, in the aerial state. This conception was

the starting point of Lavoisier's doctrine of calcination and combustion, and of elements and compounds. The conversion of inert limestone into quicklime being due, not to the acquisition by the limestone of an indefinite something from the fire, but to the expulsion from the limestone of its aerial constituent, similarly the conversion of mild alkali into caustic alkali by means of lime was due not to the mild alkali acquiring an indefinite something from the caustic lime, but to its giving up its aerial constituent to the lime, whence the loss by the alkali and the re-acquirement by the lime of the property of evolving fixed air, or effervescing, when acted on by ordinary acids. Limestone and mild alkali was accordingly shown to be combinations of caustic lime and caustic alkali respectively with fixed air. From its so manifested, and yet otherwise manifested, acidulous characters, this fixed air was perceived to be a decided though somewhat feeble acid, designated successively as the aerial acid and the cretaceous acid. It was recognised some years later by Lavoisier as an oxide of carbon, and designated by him as carbonic acid.

Professor Odling next dealt with the work of Black in the transformation of ice into water and of water into steam, and on the converse transformations of steam into water and of water into ice; with the acquisition in the one case and abstraction in the other, of definite amounts of heat, observed and estimated for the first time by Black, and designated by him as the latent heat of steam respectively. Fixed air or carbonic acid gas was comparable as regards its physical state with steam or aeriform water, existing at a temperature considerably above the boiling point of liquid water. The abstraction of sufficient heat from such aeriform water (usually, though only under some conditions necessarily, with coincident lowering of its temperature) was productive of its liquefaction; and the further abstraction of heat from the liquefied water was productive of its solidification or congelation. Similarly, the abstraction of sufficient heat from carbonic acid gas was productive of its liquefaction, and the further abstraction of heat from the liquefied gas was productive of its solidification.

Accordingly, eighteenth century discovery of aerial or gaseous matter as a constituent of solid bodies was not a discovery of matter essentially gaseous in its nature, but of ordinary solid matter brought into the gaseous state by heat, and reducible back to the solid state by direct abstraction of heat, and by evolution of heat in chemical combination.

In England wird auf guten Vortrag grosses Gewicht gelegt; in Beziehung auf die Form der Vorlesungen wurde denn auch vorzügliches geboten. Manche der Redner legten eine geradezu glänzende Beredsamkeit an den Tag, und Mr. Hudson Shaw wusste durch Kraftsprüche wie: *William vanquished on the Boyne, because James II. was his opponent; James claimed Divine Right in order to govern wrong; James lost his throne because he believed what the clergy said; James ran away, the only good thing he ever*

did; English, that is illogical, but not glorious, die lachmuskeln seine englischen zuhörer in rege thätigkeit zu versetzen. Eine besonders schwierige aufgabe fiel Mr. Marriott zu, indem er verschiedenemal für unpässlich gewordene redner einzuspringen hatte, welcher aufgabe er sich stets mit bewundernswerter geschicklichkeit entledigte. Was den inhalt der vorlesungen anbelangt, so machte sich bei einigen lektoren der mangel an eigenen, tiefer gehenden forschungen geltend; bei manchen der litterarhistorischen vorlesungen z. b. war der einfluss von Taines *Histoire de la Littérature anglaise* zu sehr fühlbar. In den geschichtlichen vorlesungen trat der politische standpunkt der redner meist recht scharf hervor; angenehm berührte es dabei, dass auch die die gegenwart beschäftigenden grossen politischen fragen gestreift wurden. Ich darf vielleicht noch ein vorkommnis erwähnen, das auf englische verhältnisse der jetztzeit ein deutliches licht wirft. Mittwoch den 14. august war ein lektor gleich nach beginn seiner vorlesung über Richardson in eine regelrechte ohnmacht gefallen; die vorlesung wurde deshalb auf den 16. august verlegt. Zur festgesetzten stunde erschien jedoch nicht der lektor, sondern seine frau, eine noch recht jugendliche und hübsche professorstochter von Oxford. Diese kündigte kurz an, dass die unpässlichkeit ihres gemahles noch andauere, dass sie aber an seiner stelle die vorlesung übernehmen wolle. Sie las denn das manuscrypt ihres mannes theils auf beiden beinen stehend, theils mit einem, theils mit beiden beinen auf einem stuhle knieend, mit einer menge von proben aus Richardson vor und fand solches gefallen an der von ihr übernommenen rolle, dass sie am kommenden tage nochmals las und zwar über die dichter des 18. jahrhunderts und wie das erste mal in ganz vorzüglicher weise. Für die engländer und amerikaner bot das ereignis keineswegs etwas auffallendes; die meisten ausländer erkannten darin zunächst noch ein vorzeichen der dinge, die da kommen werden, wenn einmal all die gelehrten damen, die gegenwärtig auf hochschulen studiren, in die öffentlichkeit treten. Mit besonderem beifall wurden die vorlesungen Bonds über englische architektur aufgenommen. In denselben fanden die verschiedenen stilarten mit benützung von zahlreichen laternenbildern eingehende erläuterung, sodann wurden die vielen merkwürdigen bauten Oxfords und seiner umgebung besucht, um das vorkommen der einzelnen formen nachzuweisen. Auch die vorlesungen von Cunningham Woods über instrumental- und vokalmusik des 18. jahrhunderts boten dadurch besonderes interesse, dass eine menge von musikinstrumenten, notenbüchern und abhandlungen über musik vorgezeigt und erklärt, und dass eine reihe von proben aus den stücken jener zeit theils gesungen, theils auf den verschiedenen instrumenten gespielt wurden.

In verbindung mit dem *Summer Meeting* wurden folgende *conferences* und *meetings* veranstaltet: *Conference on the relation of University Extension to Higher Education*, Chairman Sir W. Hart Dyke, M.P.; *Conference of Local Organizers of University Extension*, which was followed by a

meeting to receive the accounts of the Lecturers' Reserve Fund: *Conference of Oxford University Lecturers; Conference on Class Teaching; Meeting in New College Hall*, Cannon Gore on the Christian Social Union, Chairman the Rev. F. J. Chavasse.

Äusserst anregend waren auch zwei für die teilnehmer am *Summer Meeting* veranstaltete debatten. Die zweite derselben wurde in den *New Examination Schools* abgehalten und dabei der antrag „*the time has come for the House of Lords to be abolished*“ mit 66 gegen 42 stimmen abgelehnt. Die erste debatte fand in der mit den porträten früherer präsidenten geschmückten prachtvollen halle der *Oxford Union Society* statt. Das gebäude derselben enthält ausser der halle eine reihe von geräumigen lesestimmern, eine reiche bibliothek und verschiedene wirtschaftsräume. Der zweck der gesellschaft ist, den studirenden gelegenheit zu bieten, sich im öffentlichen freien reden zu üben. Viele der bedeutendsten englischen staatsmänner haben hier ihre erste schule durchgemacht. Fremde können eingeführt werden. Der gegenwärtige sekretär der gesellschaft war so freundlich, mir an einem vormittage nicht nur das ganze gebäude zu zeigen, sondern auch einen einblick in die protokollbücher zu gestatten. Gladstone war sekretär und präsident in den jahren 1829 und 1830; es ist hochinteressant, die einträge des damals vollständig konservativ gesinnten staatsmannes zu lesen. — Der gegenstand der debatte war ein buch *Merrie England*, das gegenwärtig in hunderttausenden von exemplaren im vereinigten königreiche zum spottpreis von 3 d. verkauft wird und eine verherrlichung des sozialistischen zukunftsstaates enthält. Mr. H. Belloc beantragte: „*That the socialistic aims of Merrie England are prejudicial to the well-being of the community*“. Mr. Charles Owen bekämpfte den antrag. Nach hitzigem wortgefechte wurde folgendes, von Hudson Shaw eingebrachtes amendement mit 310 gegen 50 stimmen angenommen: „*That this House, while approving of the aims and the spirit of Merrie England, disapprove of its revolutionary programme*“.

Die vorsorge der leiter des *Summer Meeting* erstreckte sich sogar auf die sonntage, indem für die teilnehmer am *Meeting* besondere gottesdienste gehalten und gute kanzelredner gewonnen wurden. Gleich für den ersten sonntag kam *the Right Rev. the Lord Bishop of Hereford* eigens nach Oxford und hielt in *St. Mary's*, der universitätskirche, eine vorzügliche rede.

Zu besonderem danke gegen die *Delegates* sind die besucher des *Meeting* dafür verpflichtet, dass sämtlichen colleges sowie *St. Mary's*, *St. Peter's in-the-East*, der universitätsdruckerei und *Oxford Castle* besuche abgestattet wurden. Man versammelte sich nachmittags 2 $\frac{1}{4}$ uhr in der halle eines college, bzw. vor einem andern der merkwürdigen gebäude, ein fellow des betreffenden college oder ein anderer sachkundiger gab einen kurzen abriß der geschichte seiner anstalt und führte dann die besucher im ganzen gebäude herum. Ausserdem hatte Mr. Wells, der verfasser von *Oxford and Oxford Life*, die güte, für eine zahl von 50 besuchern die führung durch die wichtigsten gebäude Oxfords zu übernehmen und dabei

einen vortrag über die geschichte jeder einzelnen derselben zu halten. Es ist natürlich, dass man dabei auch vieles neue über englisches leben in alter und neuer zeit zu hören bekam.

Auch für *erholung* war gesorgt. Es wurden *Cricket* und *Lawn Tennis Matches* veranstaltet, und es war dabei merkwürdig zu beobachten, wie einige der besten lektoren bei den spielen eine körperliche gewandtheit zeigten, wie sie bei unsern gelehrten herrn leider so selten zu finden ist. Nach den alten städten Iffley und Dorchester, nach Broughton, Wroxton, Woodstock und dem dabei gelegenen, dem ersten Marlborough vom staate geschenkten *Blenheim Palace* und seinem herrlichen parke sowie nach dem palaste und parke des Earl of Harcourt und dem in der nähe befindlichen reizenden Nuneham wurden ausflüge gemacht. Kundige führer übernahmen dabei die leitung; überdies stellte sich je der *Mayor* oder einer der *Aldermen* der betreffenden ortschaften den besuchern zur verfügung, so dass es an belehrung mancherlei art nicht fehlte; in Woodstock z. b. waren sämtliche alten urkunden der stadt ausgestellt und wurden eingehend erklärt, auch die geschichte und sage der schönen Rosamond, der geliebten Heinrichs II., fand gründliche erörterung. Bei allen diesen ausflügen wurden fast gar keine geistigen getränke genossen und bei den gemeinsamen mahlzeiten keine reden gehalten.

Der erste und der zweite teil des *Meeting* fanden je durch eine *Conversazione* ihren abschluss. Damen und herren erschienen dabei wieder im gesellschaftsanzug; es kamen klavier- und gesangsstücke zum vortrag, und es wurden die bei solchen veranstaltungen überall üblichen dankesreden gehalten. Bei der ersten *Conversazione* wurden auch drei kleine lustspiele aus dem 18. jahrhundert aufgeführt. Die besucher konnten sich dabei durch biskuit und *squash* mit sodawasser erfrischen.

Ich kann mir für ausländische lehrer keine bessere gelegenheit denken, sich in der englischen sprache zu vervollkommen, als sie in einem solchen *Summer Meeting* geboten ist. Man hört vorzügliche englische vorträge; wer besonderes interesse daran hat, kann in folge davon, dass die lektoren aus allen teilen des vereinigten königreichs kommen, dialektische studien aufstellen; man ist in fortwährendem verkehr mit gebildeten engländern; man hat gelegenheit, mit amtsgenossen aus allen teilen Europas und Amerikas sich über unterrichts- und erziehungsfragen auszusprechen. Allein damit sind die vorteile, die uns ein aufenthalt in Oxford bietet, noch lange nicht erschöpft. Vom ersten tage an wird man von der dortigen gesellschaft mit der aufmerksamsten zuvorkommenheit behandelt, und es ist uns wirklich leicht gemacht, uns rasch in dem herrlichen kreise einzuleben. Gewöhnlich wird man zum *four o'clock tea* gebeten. Da das wetter im august sehr schön war, wurden die gesellschaften meist auf den grossen rasenplätzen und den parkartigen anlagen hinter dem hause abgehalten, und man hatte dabei gelegenheit, eine grosse zahl der gelehrten herren von Oxford kennen zu lernen und sich mit ihnen zu unterhalten. Dem fremden fällt dabei neben der geistigen lebendigkeit besonders die körper-

liche frische auch der älteren herren auf. Max Müller z. b., bei dem ich auch eingeladen war, bewegt sich trotz seiner 72 jahre noch mit der rüstigkeit und elastizität eines vierzigjährigen. Es mag dies daher kommen, dass in England das alter mit der jugend in steter verbindung bleibt, und dass die gesellschaft dort nicht wie vielfach bei uns in einzelne altersschichten zerfällt, die kaum mit einander in fühlung stehen; dass die arbeitskraft des mannes in England nicht so sehr ausgebeutet wird wie bei uns; dass die pekuniäre lage des engländers meist eine bessere ist als die des deutschen; dass den leibesübungen auch von seiten der erwachsenen eine grosse bedeutung für die erhaltung der körperkraft beigelegt wird; dass endlich heutzutage in besseren gesellschaftskreisen, wenn überhaupt alkoholische getränke genossen werden, dies in sehr mässiger weise geschieht. Von grossem werte für den fremden ist es, wenn er irgendwie schon literarisch thätig war, da man sich für wissenschaftliche arbeiten jeder art in Oxford natürlich sehr interessirt. Professor Wright, der längere zeit in Deutschland studirt hat, viele der abhandlungen über deutsche mundarten kennt und gegenwärtig mit einem wörterbuche der englischen mundarten beschäftigt ist, gestattete mir nicht nur einen einblick in seine hochbedeutsamen arbeiten, sondern suchte mich auch mit der umgebung von Oxford in lebenswürdigster weise bekannt zu machen. Auch Mr. George Burch, der sich durch seine abhandlung *On the time-relation of the excursions of the capillary electrometer* bekannt gemacht hat, lud mich zu sich in das physiologische institut ein und zeigte mir bereitwilligst die von ihm erfundenen, höchst sinnreichen apparate, die auch zu lautphysiologischen untersuchungen zu verwenden sind. Zu besonderem danke bin ich Miss A. Weld, der nichte des verstorbenen dichters Tennyson, verpflichtet. Dieselbe ist nachbarin und freundin der Max Müllerschen familie. Sie pflegt ausländer nicht nur in freundlichster weise zu sich einzuladen und ihnen alle möglichen einzelheiten über das leben ihres oheims und die entstehung seiner werke mitzuteilen sowie eine menge von andenken an ihn zu zeigen, sondern sie sucht ihre fremden gäste auch mit allen denjenigen herren bekannt zu machen, die ein interesse an ihren arbeiten nehmen können. Auch dr. Murray, der herausgeber des *New English Dictionary*, gestattete mir den zutritt zu seinem neben seiner villa Sunny Side in Banbury Road erbauten arbeitssaal, dem *Scriptorium*. Es arbeiten dort beständig 6—7 herren, indem sie die aus allen teilen der welt eingesandten millionen von zetteln sichten und das aus denselben herausziehen, was für das wörterbuch verwendbar ist. Das *Scriptorium* enthält ausserdem eine fast vollständige sammlung der wichtigsten bis jetzt veröffentlichten englischen wörterbücher, von dem im jahre 1623 durch Henry Cockeram herausgegebenen *Dictionary* an. Ich erwähne noch, dass auch das haus von Miss Swan, der nichte des verstorbenen professors und berühmten entomologen Westwood, für fremde gastlich geöffnet ist. Miss Swan macht sich ein vergnügen daraus, die werke ihres onkels sowie seine sehr reichhaltige archäologische sammlung zu zeigen und zu erklären. Sogar für den londoner aufenthalt wird in

Oxford schon dadurch gesorgt, dass man eine menge von empfehlungskarten mitbekommt, und dass der vertreter der universität im unterhause gerne bereit ist, fremden zulassungskarten zu den sitzungen zu verschaffen. Sir John Mowbray, der gegenwärtige vertreter der universität im *House of Commons*, sandte mir nicht nur mehrere eintrittskarten zur *Special Gallery*, sondern teilte mir in einem äusserst entgegenkommenden briefe mit, dass, da er selbst mit seiner yacht in das Mittelländische Meer fahre, er das *Speaker's Secretary* beauftragt habe, mir so oft ich es wünsche zulassung zu den sitzungen zu gewähren.

Mit einer gewissen wehmuth scheidet man von einem orte wie Oxford, wo man so reiche geistige anregung empfangen und so viele aufmerksamkeit genossen durfte. Ich kann einen *längeren* besuch der alten universitätsstadt allen amtsgenossen nicht warm genug empfehlen. Wünschenswert wäre es, wenn namentlich unsere kandidaten während einiger *terms* eines der *colleges* besuchen würden. In London ist man zu sehr geneigt, ausser dem besuche von vorlesungen an *King's College* und *University College* seine zeit im lesezimmer des Britischen Museums oder in den vielen sammlungen zuzubringen. In Oxford kann man, fern dem geräusche der welt, inmitten einer gelehrten und feinen gesellschaft, ganz seinen studien leben, und ich bin überzeugt, dass jeder, der dorthin kommt, von seinem aufenthalte hoch befriedigt sein wird. In den kommenden jahren soll das *Summer Meeting* abwechselungsweise in Cambridge und Oxford stattfinden. Das nächste *Meeting* wird also im august 1896 in Cambridge abgehalten werden.

Reutlingen.

PH. WAGNER.

EINE UNTERRICHTSSTUNDE IM FRANZÖSISCHEN, GEHALTEN VON EINEM FRANZOSEN MIT ANFÄNGERN.¹

Das interesse, welches die leser dieser zeitschrift der imitativen methode im neusprachlichen unterricht entgegenbringen, lässt es wohl als gerechtfertigt erscheinen, einmal eine lektion hier wiederzugeben, welche ein französischer lehrer in seiner muttersprache mit schülern eines *collège* in Alaoui (Tunis) abgehalten hat. Die muttersprache dieser schüler ist das arabische; es waren anfänger, die zwei monate erst die schule besuchten. Gegenstand der lektion war *le cahier*; dazu waren erforderlich *un cahier*

¹ Diese lektion veröffentlichte B. Buisson, der direktor des *collège* in Alaoui in einer abhandlung über die *Instruction des indigènes en Tunisie*. Die anregung zu dieser veröffentlichung hatte der direktor eines seminars in Kasan, namens Bobrovnikov gegeben, indem er in der *Revue pédagogique* die von den russischen lehrern im unterricht tartarisch sprechender kinder befolgte methode besprochen und um einige andeutungen darüber gebeten hatte, wie in Tunis und Algier mit schülern, deren muttersprache das arabische ist, der unterricht im französischen betrieben wird.

neuf et propre, un ou deux cahiers d'élèves plus ou moins bien tenus, un livre neuf, un livre vieux, une règle, un crayon, une feuille de papier blanc non réglée. Die einzelnen vokabeln *cahier, crayon, règle, livre, propre* u. s. w., die schon vorher gelernt waren, wurden wiederholt. Dann zeigt der lehrer ein heft und sagt:

L.: *A qui est ce cahier?* (wenn die frage nicht gleich verstanden wird, wird sie erst übersetzt). Diese frage wird zunächst von den schülern, welche die beste aussprache haben, wiederholt; dann antwortet erst einer, danach alle:

Monsieur, ce cahier est à Kassem (der name des betreffenden schülers).

L.: *Bien* (indem er den deckel zeigt), *la couverture du cahier.*

Die schüler (erst einzeln, dann alle): *la couverture du cahier.*

L. (zeigt ein blatt): *la feuille, une feuille*; dann mehrere blätter: *les feuilles du cahier.*

Sch.: *la feuille, une feuille, les feuilles du cahier.*

L. (zeigt eine seite): *la page, une page*, dann *les pages.*

Sch.: *la page, une page, les pages.*

L.: *Comment dit-on en arabe: couverture du cahier? feuille? page?*

Sch.: *La couverture du cahier s'appelle: ghellaf elkerrassa, la feuille clouerqua, la page essafeha.*

L.: *Bien. Dans une feuille combien y a-t-il de pages?*

Sch.: *Dans une feuille, il y a deux pages.*

L.: *Mohammed, viens ici à côté de ma table.*

Mohammed: *Monsieur, je viens ici à côté de ta table.*

L.: *Prends le cahier de Kassem et compte les feuilles.*

Mohammed: *Je prends le cahier de Kassem et je compte les feuilles: une feuille, deux feuilles ... dix feuilles.*

L. (fragt alle): *Qu'a fait Moahmmmed?*

Sch.: *Monsieur, M. a compté les feuilles du cahier de Kassem.*

L.: *Combien y a-t-il de feuilles dans le cahier de Kassem?*

Sch.: *Dans le cahier de Kassem il y a dix feuilles.*

L.: *Attention. Et combien y a-t-il de pages dans ce cahier?*

Sch.: *Monsieur, dans ce cahier il y a vingt pages.*

Nun stellt der lehrer an mehrere schüler einzelne fragen, um sich zu vergewissern, dass das bisher besprochene festsitzt.

L. (zeigt die linien): *la ligne, une ligne, les lignes.*

Sch.: *la ligne, une ligne, les lignes.*

L.: *Comment appelle-t-on la ligne en arabe? ... les lignes?*

Sch.: *La ligne, en arabe s'appelle essetere, les lignes essetour.*

L.: *Ce cahier est réglé* (auch dies wird übersetzt).

Sch.: *Ce cahier est réglé.*

L. (zeigt ein blatt weisses papier): *Cette feuille de papier blanc est-elle réglée?*

Sch.: *Non, monsieur, cette feuille de papier blanc n'est pas réglée.*

L.: *Hassouna, prends la règle et le crayon, et règle la feuille de papier blanc.*

Der schüler thut dies, wobei er diese seine thätigkeit französisch ausdrückt; die schüler sprechen, nach einer frage des lehrers, die worte nach: *Hassouna règle la feuille de papier blanc.*

L. (zeigt den rand): *la marge, la partie blanche.*

Sch.: *la marge, la partie blanche.*

Der lehrer schlägt das heft auf und findet darin einige durchgerissene blätter; diese zeigt er den schülern und fragt: *Qu'a fait Kassem?*

Wenn nun kein schüler auf französisch antworten kann, lässt sich der lehrer zunächst eine antwort auf arabisch geben (Kassem quettâ kerrasseto).

L.: *Bien; en français, cela veut dire: Kassem a déchiré son cahier. Répétez tous.*

Sch. Kassem quettâ kerrasseto; *en français, Kassem a déchiré son cahier.*

L. *Bon. Traduisez: Ibrahim quettâ ketabo.*

Sch. *Ibrahim a déchiré son livre.*

L.: *Allala quettâ seroualo.*

Sch.: *Allala a déchiré son pantalon.*

L. (zeigt einen tintenkleck): *Ah! qu'a fait encore Kassem?* Die schüler werden wieder keine antwort auf französisch geben können, deshalb wird sie erst auf arabisch gegeben und ins französische übersetzt: *Kassem a taché son cahier avec l'encre.*

Sch.: *Kassem a taché son cahier avec l'encre, ou Kassem a fait une tache d'encre sur son cahier.*

L.: *Le cahier de Kassem est déchiré et taché.*

Sch.: *Le cahier de Kassem est déchiré et taché.*

L.: *Mohammed, que veut dire, en arabe: le cahier de Kassem est déchiré et taché? Et toi, Sadok, que veut dire: le livre est déchiré et taché? Et toi, Hamida: Il a déchiré, il a taché?*

Diese sätze werden zunächst von dem betreffenden schüler, dann von allen übrigen übersetzt und eingeübt.

L.: *Le cahier est en papier.*

Sch.: *Le cahier est en papier.*

L.: *Hassouna, peux-tu nommer d'autres objets en papier?*

Hassouna: *Oui, monsieur; le livre est en papier, les tableaux sont en papier, les bons points sont en papier, les lettres d'absence sont en papier, etc.*

L.: *A quoi sert le cahier?*

Sch.: *Le cahier sert pour écrire.*

L.: *Répétez tous: Le cahier est en papier; le cahier sert pour écrire.*

Sch.: *Le cahier est en papier; le cahier sert pour écrire.*

Die übung über *le cahier* wird dann weiter ausgedehnt, indem die begriffe *rieux, neuf, propre* u. a. hinzutreten. In gewissen zwischenräumen wird eine rekapitulation vorgenommen, damit alles schon eingeübte aufgefrischt und befestigt wird. Die schüler dürfen ihre muttersprache nur selten anwenden. — Daneben werden solche übungen vorgenommen, wie sie die methode Gouin verlangt; die schüler müssen gewisse bewegungen machen und dieselben dabei französisch beschreiben, z. b.: *Hamed, sors du*

banc et viens à côté de ma chaise! Monsieur, je sors du banc et je viens à côté de ta chaise. — Prends le cahier! Je prends le cahier. — Ouvre le cahier! J'ouvre le cahier. — Ferme le cahier! Je ferme le cahier. — Ouvre-le doucement! Je l'ouvre doucement! — Während dieser schüler Hamed diese thätigkeiten vollzieht und dabei französisch beschreibt, sprechen die übrigen schüler gleichfalls französisch: *Hamed prend le cahier. — Hamed ouvre le cahier. — Hamed ferme le cahier, u. s. w.*

Will der lehrer den imperativ von *déchirer* den schülern beibringen, so gibt er einem schüler ein stück papier und sagt zu ihm: *Déchire ce morceau de papier.* — Stets wird streng darauf gehalten, dass die schüler ihre antworten in einem ganzen satze ausdrücken. Auf die frage: *As-tu un cahier? As-tu appris ta leçon?* darf die antwort nie lauten: *oui, monsieur*, bzw. *non, monsieur*, sondern immer: *oui, monsieur, j'ai un cahier — oui, monsieur, j'ai appris ma leçon.*

Die methode Gouin wird also, wie man sieht, in den französischen schulen in Algier und Tunis seit langen jahren, und zwar mit erfolg angewendet. Vielfach bedienen sich die lehrer dabei auch der bilder, besonders für abstrakte begriffe, oder für gegenstände, die in der klasse nicht vorgezeigt werden können. Diese bilder dienen sodann zugleich als eine art prämien (*bons points*), indem sie den schülern als belohnung für gute leistungen verliehen werden. — In ähnlicher weise verfahren übrigens auch die französischen lehrer in der Bretagne, wenn sie schüler, deren muttersprache das *bas breton* ist, im französischen unterrichten. Ja sogar in Russland wird nach dieser methode unterrichtet, nämlich in solchen gegenden, wo das tartarische die muttersprache der schüler ist.

Berlin.

OSWALD GERHARDT.

BESPRECHUNGEN.

JOHANN FETTER, k. k. realschul-direktor in Wien, *Lehrgang der französischen sprache*. Wien, verlag von Bermann & Altmann. 5 bände. 8°. Preis geb. zusammen 9,25 m.

- Bd. 1. I. und II. teil, 4. umgearb. aufl. 1892. XII u. 211 s. geb. 2,10 m.
 „ 2. III. teil, Übungs- und lesebuch, 2. aufl. 1892. X u. 141 s. geb. 1,50 m.
 „ 3. IV. teil, desgl. Mit karte v. Frankreich. 1890. X u. 233 s. geb. 2,50 m.
 „ 4. *La 3^e et la 4^e année de grammaire frg.* 2^e éd. 1892. VI u. 73 s. kart. 0,85 m.
 „ 5. V. teil, Übungsbuch f. d. oberen klassen. 1893. VI u. 232 s. geb. 2,30 m.

Wer diesen „lehrgang“ einer nur oberflächlichen durchsicht unterzieht, wird denselben vielleicht mit dem eindruck bei seite legen, dass er zu umfangreich und zu teuer sei. Wer sich aber die mühe nimmt, die einzelnen teile des werkes näher zu prüfen und dabei berücksichtigt, dass der in reformkreisen wohlbekannte, überaus thatkräftige und leistungsfähige öster-

reicher in seinem fünfbandigen lehr gange für 7 volle jahreskurse hinreichenden lehr- und lernstoff bietet, der wird den umfang und preis des gesamtwerkes nicht übertrieben finden können. Umfasst doch Feters „lehr gang“ bspw. nur c. 100 seiten mehr als Ploetz' el.buch und schulgramm., ersetzt aber dabei nicht nur diese beiden bücher, sondern auch die übrigen im verlaufe von 7 jahren zur durchnahme bestimmten Ploetz'schen lehrmittel. Und selbst wenn das eine oder andere der letzteren nicht benutzt wird, so ist die noch verbleibende stattliche reihe sowohl in bezug auf bogenzahl als hinsichtlich des kostenpunktes dem „lehr gang“ des österreichischen konkurrenten weit über. Auch im vergleich zu anderen viel begehrten neueren, auf nur 5 jahre berechneten unterrichtswerken fürs studium des französischen hält sich das Fetersche in bescheidenen grenzen.

Und wie steht es um den *inhalt*, der doch vor allem in frage kommt? Lässt sich unter Feters führung das endziel ebenso sicher erreichen, — oder etwa noch sicherer? — wie mittels anderer neuerer lehrbücher? Diese frage ist nach der günstigsten seite hin rückhaltslos zu bejahen. Auf jeder seite des werkes hat man die empfindung, dass der verf. ein gründlicher kenner des französischen ist, und dass er die praktische methodik in hervorragender weise beherrscht. In der art der darbietung entfernt er sich mit bewusstsein vielfach von dem landläufigen schema, jedoch selten zum nachteile seines werkes. Sehen wir uns, um ein bild von seinem „lehr gang“ zu erhalten, die einzelnen teile vorurteilsfrei etwas näher an.

Band 1 enthält den unterrichtsstoff für das erste und zweite jahr. Der inhalt gliedert sich wie folgt: Auf s. 1 mit 9 werden in einer „vorschule“ die französischen *laute* und *schriftzeichen* behandelt. Verf. geht als überzeugter reformer selbstverständlich vom gesprochenen laute aus, dem er die ihn versinnbildlichenden schriftzeichen nebst passenden musterwörtern in kleinerem druck folgen lässt. Zur befestigung der für die anfänger neuen laute fügt er neun kleine methodische leseübungen in sätzchen mit angabe der deutschen bedeutung hinzu. Von theoretischen erörterungen über die hervorbringung der laute sieht F. so gut wie ganz ab; das wenige, was er darüber bringt, kann selbst der schwerfälligste anfänger begreifen. Die phonetischen zeichen, deren er sich bedient, sind bis auf wenige ausnahmen die der *Association phonétique*; ausserdem wendet er den längestrich, den kürzebogen, den akut für geschlossene, und den gravis für offene laute an. Die praktische verwendung der umschrift ist auf die vorschule, den lautkursus, beschränkt; im weiteren verlauf des ersten teiles und in den nachfolgenden teilen begegnet man ihr nur gelegentlich. Als verfehlt will es mir indes erscheinen, dass verf. die aussprache, welche jedem der musterwörter des lautkursus in klammern beigefügt ist, in *frakturschrift* darstellt, während er sich dicht daneben bei der darstellung des lautes als solchen der umschrift in antiqua bedient. Dieses verfahren kann nur verwirrend auf den schüler wirken, und es lässt sich auch mit der vielleicht (?) zu grunde liegenden absicht des verf. nicht rechtfertigen, dass er die lernenden vor einer verwechslung des wortbildes der schrift-

sprache mit dem der lautlichen umschrift bewahren möchte. Er schreibt z. b. s. 2: *exercice* (egzerʃiʃ), s. 3: *ce* (fø), *souvent* (suwã), *sont* (fø), s. 4: *confiance* (tõfjãʃ), *national* (nafjonãl), *c'est* (ʃè), *pas à pas* (paʒapa), s. 6: *sagesse* (ʃaʒʃèʃ) u. s. f. Erst nachdem die schüler diese übungen lesen, schreiben, übersetzen und rückübersetzen können, sollen die auf s. 7 und 8 gegebenen acht wiederholungsübungen (ohne umschrift), von denen die ersten vier die lernenden ausserdem mit den kasuspräpositionen und der deklination bekannt machen, gelesen und übersetzt werden. In 25—30 stunden dürfte sich die „vorschule“ bewältigen lassen. Über silbenbrechung, wort- und satzton, konsonantenverstummung, bindung und die üblichen lese- und schriftzeichen ist das allernötigste am schluss der „vorschule“ mitgeteilt.

Die *exercices de première année* umfassen 40 französische textnummern (auf s. 10—42); dieselben sind teils erzählenden, teils beschreibenden, teils lehrhaften inhalts; auch gedichtchen, gespräche, und einige *ad hoc* zusammengestellte abschnittchen über sprachkreise des täglichen lebens sind vertreten. Die durchnahme hat bei geschlossenen büchern zu erfolgen. Wenn ein satz vor-, einzeln und im chor nachgesprochen ist, wird das buch geöffnet, und der lehrer gibt die wortbedeutungen an, die sofort in ein heft einzutragen sind. Nachdem der satz ins deutsche übertragen ist, werden die vokabeln in der unterrichtsstunde eingepägt, der satz wird vom lehrer noch einmal vorgesprochen und von mehreren schülern auswendig wiederholt; darauf sind die bücher zu schliessen und die einübung der übrigen sätzchen der betr. nummer erfolgt in analoger weise. Wenn die schüler das stückchen tadellos zu lesen, zu übersetzen und auswendig herzusagen imstande sind, lässt Fetter aus jedem sätzchen die zeitwortformen herausheben und untereinander ins heft eintragen nebst der deutschen (doch nicht wohl „lateinischen“) und französischen benennung der zeitform. Auf diese weise soll sich der schüler gleichsam seine grammatik selbst bilden. Jeder nummer fügt F. (ähnlich wie Bierbaum) in französischer sprache methodische anweisungen für den lehrer bei; dieselben betreffen schriftliche übungen (z. b. aufsuchen und niederschreiben der männlichen und weiblichen substantiva, derer die auf stummes *e* endigen, derer mit dem offenen *e*-laute etc.), mündliche übungen (französische fragensammlung über den textstoff) und grammatische übungen (einlernung des *présent* von *avoir*, auch fragend, geschlecht der substantive, pluralbildung u. s. w.); als abschluss zu jeder textnummer bringt er eine wiederholungsübung, eine art umformung des textes unter verwertung der inzwischen erlernten grammatischen erscheinungen. Ich vermute indes, dass diese verschiedenartigen *exercices*, welche Fetter jeder textnummer gewissenhaft einfügt, vielen fachgenossen ziemlich überflüssig erscheinen werden, und für einen mit der neueren methode vertrauten lehrer sind sie es auch; ein hinweis auf den zur behandlung stehenden grammatischen paragraphen würde den meisten genügt haben. Wenn es auch ganz treffliche, reiflich erwogene und äusserst gewinnversprechende übungen sind, die der verf. vorschreibt, so sollten sie m. e. zum mindesten nicht in dem für die schüler bestimmten

abschnitte des buches stehen, sondern etwa in einem besonderen teile als anhang. Und weshalb verf. sich in diesen anweisungen der französischen sprache bedient, ist auch schwer ersichtlich; einen nennenswerten gewinn vermag ich hierin für den anfangsunterricht keinesfalls zu erblicken, und auch bei vorgeschrittenen schülern wird die bekanntschaft mit der schultechnischen französischen terminologie die praktische sprachfertigkeit kaum zu fördern vermögen. Bewegen sich diese anweisungen doch fast durchweg in derselben typischen form des ausdrucks, sind es doch stets aufforderungen in gestalt von imperativen, infinitiven oder futurformen in verbindung mit dem einen oder andern rein grammatischen fachausdrucke! Das gesagte bezieht sich selbstredend nicht auf die *exercices oraux*, wie verf. die zusammenstellung der frz. fragen über den text nennt; diese können ohne bedenken den textstoffen unmittelbar angefügt werden, da sie vom schüler zu erlernen und zu beantworten sind. Viele fachgenossen werden aber auch auf das vorhandensein dieser *exercices* gerne verzichten und die fragen selbst zu bilden vorziehen, während andere darin eine dankenswerte, recht brauchbare vorarbeit erblicken und die zahl der fragen noch vermehrt wissen möchten. Mag man über die zugabe des frageapparats auch denken wie man will, mag man dieselbe sogar als eine entwürdigende „bevormundung“ des lehrers betrachten — wie dies vielfach gerade in kreisen geschieht, die einer solchen bevormundung am allerwenigsten entraten können! — die gedruckten fragen haben jedenfalls das eine gute, dass sie den schüler davor schützen, den wortlaut derselben falsch aufzufassen und sich bei der häuslichen wiederholung unrichtige formen einzuprägen. Auch das zeitraubende diktieren wird dadurch unnötig. Und wenn man in betracht zieht, was für verblüffend ungeschickte, vielfach grundverkehrte, unidiomatische fragen nicht nur vor der klasse, sondern sogar in gewissen lehrbücher-manufakturen gebildet werden, so lässt sich einem guten fragenapparat die daseinsberechtigung schwerlich ganz absprechen. Es bleibt ja immerhin einem tüchtigen lehrer, der sich in den augen seiner zöglinge den schein vollster selbständigkeit wahren möchte, unbenommen, andere, vielleicht sogar bessere fragen zu bilden, als sie das lehrbuch bietet; die „bevormundung“ seitens des buchs wird ihn dann wenig kümmern. Übrigens weiss jeder, der die dialogische seite des unterrichts gebührend pflegt, dass geschicktes dialogisieren gar nicht so einfach, dass es eine kunst ist, die erlernt sein will. Fetters fragen sind in dieser beziehung zwar nicht unübertrefflich und m. e. auch nicht erschöpfend genug, aber sie sind wenigstens in echtem französisch geschrieben und dabei erfreulicherweise auch nicht so allgemein gehalten, dass man einige dutzend antworten auf jede frage geben könnte. Der einwand, welcher die französische fassung der anweisung zur bearbeitung der texte trifft, lässt sich auch hinsichtlich der den meisten textnummern beigegebenen französisch gefassten grammatischen regel erheben: der praktische nutzen des französischen wortlauts will mir nicht recht einleuchten, am wenigsten hinsichtlich des anfangsunterrichts. — Die recht häufig in klammern eingefügten paragraphen sollen sich wohl auf die

systematische grammatik (auf s. 88—140) beziehen. Dies hätte der verf. vielleicht von vornherein andeuten können.

Die *exercices de deuxième année* erweitern und vertiefen die des ersten jahres. Es sind 38 nummern (s. 43—87). Die methodische verarbeitung bleibt dieselbe wie vorher. Als lehrziel stellt Fetter für das zweite jahr auf: kenntnis der wichtigsten lautgesetze und der elemente der wortbildungslehre, gründliche aneignung der verbalformen und kräftigung des sprachgefühls durch zweckmässige behandlung und eingehende verarbeitung des gebotenen sprachmaterials.

Die sich den textstoffen anschliessende systematische *grammatik* (s. 88—140) macht einen guten eindruck. Sie steht mit den frz. übungstücken in engem zusammenhang. Die beispiele sind den texten entnommen, sollten indes *vor* der regel stehen. Jede regel und jeder grammatische ausdruck wird in deutscher und daneben auch in französischer form gegeben: das letztere dürfte sich als überflüssig erweisen, da hiermit eine nicht unbedeutende mehrbelastung mit fachausdrücken von zweifelhaftem praktischem werte verbunden ist. Ausser der formenlehre sind auch die wichtigsten syntaktischen spracherscheinungen an geeigneter stelle abgehandelt.

Die seiten 141—191 enthalten sehr ausführliche *préparationen* zu den texten und zu den französisch abgefassten anweisungen für die durcharbeitung. Den schluss des bandes bildet ein alphabetisches französisches *wörterverzeichnis* (s. 192—211).

Dem aufmerksamen leser wird es nicht entgangen sein, dass in den ersten beiden jahreskursen von schriftlichen *übersetzungen aus dem deutschen* nicht die rede gewesen ist. Fetter hält solche übersetzungen für unstatthaft, weil sie dem erwachenden sprachgefühl hindernd im wege stehen. Wenn doch auch unsere neuen lehrpläne so dächten! Wenn auch sie sich von dem alten zopfe der exerzitien und extemporalien endlich trennen und nützlichere, das sprachgefühl nicht ertötende, sondern belebende übungen dafür vorschreiben wollten, übungen, wie Fetter sie mit viel geschmack für den ersten und zweiten jahreskurs vornehmen lässt und wie Quiehl in seiner schrift *Französische aussprache und sprachfertigkeit*¹ (s. 135—145) sie vorschlägt! Leider sind uns durch die lehrpläne und prüfungsbestimmungen die flügel bisher gebunden. Das schreckgespenst der schriftlichen übersetzungsarbeit in der prüfung zwingt zu recht intensiver beschäftigung mit derartigen arbeiten, deren vorbereitung, anfertigung und korrektur die verfügbare zeit und geistige spannkraft der lehrer und schüler in einem masse absorbiren, das mit dem erzielten ergebnis keineswegs im verhältnis steht. Es wäre eine wohlthat für die gedeihliche entwicklung des sprachunterrichts, wenn die von den teilnehmern des sechsten neuphilologentages in Karlsruhe s. z. genehmigte Waltersche zweite these der *freien* arbeiten in den abschluss- und reifeprüfungen (*N. Spr.* II. s. 442) auch von der preussischen unterrichtsverwaltung angenommen würde.

¹ Zweite, umgearbeitete und vermehrte auflage. Marburg, N. G. Elwert-sche verlagsbuchhandlung. 1893. VIII u. 154 s. 8°. Preis m. 2,70 geheftet.

Der 2. band des Feterschen lehrgangs kommt der prüfungsvorschrift bz. der schriftlichen übersetzungen ins französische entgegen. Die hier gebotenen zusammenhängenden übersetzungsübungen, mit denen der verf. erst vom 3. jahreskursus ab begonnen wissen möchte, sind einfach und natürlich, dabei frei von schlingen und fussangeln. Jeden monat sollen zwei dieser stückchen, die alle zusammen genommen kaum 9 druckseiten ausmachen, zu hause übersetzt werden. Da die schüler an solche arbeiten bisher nicht gewöhnt waren, lässt Fetter den deutschen texten eine reichliche menge vokabeln, erklärungen und übersetzungshilfen folgen. Der schwerpunkt der arbeit soll im dritten jahre auch noch in der durcharbeitung der französischen übungs- und lesestücke ruhen. Die 49 nummern des „übungsbuches“ (s. 1—42) enthalten sehr brauchbaren lernstoff, der nach form und inhalt bleibendes eigentum des schülers werden soll und auch zu werden verdient. Diese übungsstücke sind nicht einem bestimmten redeteile oder einer regel zuliebe zurechtgezimmert, sondern in reinem, natürlichem französisch geschrieben. Einige derselben (so nr. 2, 3, 38) finden sich in demselben wortlaut meines wissens nur in Platners lehrgang I. Welche grammatischen erscheinungen in den betr. nummern besonders auffällig vertreten und deshalb eingehender zu besprechen sind, gibt verf. im inhaltsverzeichnis an. Damit die grammatik dem schüler auf natürliche, induktive weise zugeführt werde, schlägt Fetter vor, vom beginne des schuljahres an ein vokabelheftchen anlegen und jede neue vokabel in der stunde eintragen zu lassen, so jedoch, dass diese wörter nach grammatischen begriffen geordnet werden, also alle substantive zusammen, und ebenso die adjektive, adverbien u. s. w. Auf diese weise sammeln die schüler in der that im laufe des jahres eine so ansehnliche menge systematisch geordneter beispiele zu jedem redeteile, wie keine grammatik sie ihnen zu bieten vermag. Die meisten nummern des „übungsbuchs“ enthalten neben dem textstück oder an seiner statt eine sammlung von fragen und antworten oder auch phrasen, in denen die formenlehre und idiomatische verwendung gewisser zeitwörter veranschaulicht wird; diese stoffe sind zum einprägen seitens der schüler da, und von zeit zu zeit zu wiederholen.

Das sog. „lesebuch“ (s. 83—109 des 2. bandes) ist einerseits dazu bestimmt, als prüfstein für die fortschritte des schülers zu dienen; andererseits soll es für ihn eine quelle geistiger anregung sein und ihm nach und nach die überzeugung beibringen, dass er durch fortgesetzte arbeit dahin gelangen kann, französische schriftwerke auch ohne fremde hilfe lesend zu verstehen. Diese „lesestücke“ sind also nicht zu memoriren, sondern nur zu lesen, und zwar nach voraufgegangener *häuslicher selbständiger* vorbereitung.

Bezüglich der *schriftlichen hausarbeiten* aus dem deutschen ist im übungsbuche jedesmal angegeben, wann sie aufzugeben sind. Allen textstoffen ist eine *präparation* beigelegt (s. 62—83 und 110—124). Ein kurzes wörterverzeichnis für beide sprachen bildet den schluss dieses 2. bandes.

Der für das vierte unterrichtsjahr bestimmte 3. band ist in seiner allgemeinen einrichtung vom 2. bd. nicht verschieden: übungsbuch, lesebuch,

übersetzungsstoff aus dem deutschen, präparationen und ein phraseologischer anhang sind die bestandteile des bandes. Das „übungsbuch“ umfasst 39 seiten, von denen je eine pro woche einzuüben ist. Die meisten der übungsstücke bieten sprachlich keine besonderen schwierigkeiten; einige schwierigere texte stellen an die denkfähigkeit der schüler höhere anforderungen und wirken inhaltlich gleichzeitig charakterbildend. An abwechselung fehlt es nicht: erzählungen, lebensbeschreibungen, schilderungen, stücke lehrhaften inhalts, sowie eine auswahl netter gedichte finden sich vor. — Die zum *übersetzen aus dem deutschen* bestimmten 13 stücke sind mit ausführlicher präparation versehen und umfassen mit dieser nur 11 druckseiten. Den hauptbestandteil dieses bandes bildet das *lesebuch* (s. 70—212), eine reichhaltige sammlung von trefflichen texten, in denen Frankreich und seine bewohner, sowie die französische und österreichische geschichte besondere berücksichtigung finden. Ein freilich ziemlich rohes kärtchen von Frankreich ist angefügt; zur allgemeinen orientierung des lesers ist dasselbe indes ausreichend. Ein wörterverzeichnis ist dem vierten teile nicht beigegeben; neue oder seltenere wörter werden in den fussnoten des „lesebuchs“ erklärt. Fetter vertritt nämlich die berechtigte ansicht, dass ein schüler der vierten jahresklasse angeleitet werden müsse, sich eines *allgemeinen wörterbuchs* zweckmässig und ohne grossen zeitaufwand zu bedienen. Als ersatz gibt er eine alphabetisch geordnete *phraseologie*, worin der gebrauch der partikeln besonders berücksichtigt ist, und die dem ratsbedürftigen schüler wertvolle aufschlüsse geben wird.

Der für das dritte und vierte jahr bestimmte 4. band des werkes, betitelt *La troisième et la quatrième année de grammaire française*, ist durchweg in französischer sprache abgefasst und neben dem 3. und 4. bande zu benutzen. Verf. hat sich auf mitteilung des wirklich notwendigen aus der formenlehre und syntax beschränkt. Eine willkommene beigabe zu den illustrierenden beispielen der zwar vorangestellten, aber gut gefassten regeln bilden die reichlich eingestreuten *exercices*, d. s. zusammenhängende französische textstoffe, die im sinne des behandelten grammatischen kapitels nach vorgeschriebenen angaben umzubilden und ausserdem ins deutsche zu übersetzen sind. Die neuen wörter sind am fuss der seite verdeutscht. Auf einzelheiten einzugehen, verbietet der raum; aber ich verfehle nicht, diese *grammaire française* als treffliches unterrichtsmittel auch solchen anstalten zu empfehlen, die die übrigen teile des Feterschen „lehrgangs“ nicht benutzen; besonders in den oberen klassen wird sich das buch bei allgemeiner wiederholung äusserst brauchbar erweisen.

Der 5. und letzte band, für das fünfte, sechste und siebente jahr bestimmt, ist eine durchaus neuartige, selbständige leistung, die auf vollste anerkennung aller fachgenossen berechtigten anspruch erheben darf. Der grammatische teil des buches ergänzt und erweitert den lehrstoff der *grammaire française*. Für das fünfte jahr hat Fetter dem französischen textstück jeweils eine anzahl anweisungen zu mündlichen übungen und ein deutsches übersetzungsstück (eine kurze umbildung des betr. französischen textes) angefügt. Die mündlichen übungen bestehen für diesen jahreskursus

in der französischen beantwortung von französischen fragen über den text und in systematischen wiederholungsübungen zu den regelmässigen und unregelmässigen konjugationen. Auch werden die schüler angeleitet, kurze aufsätzchen über das lesestück zu fertigen. Jeder lektion ist ein vokabular und eine phraseologie beigelegt. — In dem fürs *sechste jahr* vorgesehenen teile dieses bandes treten die übersetzungsstückchen aus dem deutschen nur noch vereinzelt auf, sind jedoch stets zusammenhängenden inhalts, und z. t. Lessing und Herder entlehnt. Die vokabulare fehlen. Das hauptgewicht legt Fetter hier auf systematische unterweisung in der abfassung freier französischer aufsätze. Die dazu gegebenen anleitungen sind reichlich erwogen und zeugen von reicher erfahrung und grossem pädagogischem geschick; sie sind einzig in ihrer art und bis jetzt in unserer schullitteratur *hors concours*. — Der für den *siebenten jahreskursus* bestimmte teil ist ebenso originell, ansprechend und bildend, wie der vorgenannte. Die schüler werden zunächst an zahlreichen, gut gewählten und geordneten beispielen mit den wichtigeren synonymen bekannt gemacht. Darnach bietet Fetter französische dispositionen zu 45 freien aufsätzen, führt in den briefstil ein und lässt 16 längere deutsche stücke, teils ästhetischen, teils geschichtlichen inhalts folgen behufs übertragung ins französische. Ein 11 druckseiten umfassender teil des bandes bringt französische und deutsche übungssätze über die zeitwörter, die auf diese weise nochmals planmässig befestigt werden. Die daran anknüpfende, französisch abgefasste *grammaire* mit übungen geht auch auf die selteneren und schwierigen erscheinungen der syntax ein. Eine anzahl plaudereien (deutsch und französisch geschrieben) über sprachstoffe des täglichen lebens und ein zwar recht nützlich, nach Feters eigenen auslassungen im 3. bande aber überflüssiges zweisprachiges alphabetisches wörterverzeichnis schliessen den band ab.

Die ausstattung des werkes ist gut, der druck fast fehlerfrei; es sind mir nur folgende druckversehen aufgefallen: *fatrō-wēt-ō* (1. bd. s. 95), *j'apelle* (ebd. s. 112), *écolué* (ebd. s. 138), *relevera* (4. bd. s. 5), *oeil* (5. bd. s. 39). Die in französischen büchern allgemein üblichen abkürzungen von *quelqu'un* und *quelque chose* sind nicht *qn.* resp. *q. ch.*, sondern *qqn* und *qqch*. Die titel der fünf bände liessen sich einheitlicher etwa so fassen, dass jeder band zunächst den gesamttitle „Lehrgang der frz. spr.“ trüge; als nebetitel könnten folgen: „I. bd. (1. und 2. jahr), II. bd. (3. jahr), III. bd. (4. jahr), IV. bd. (grammatik für das 3. und 4. jahr), V. bd. (5., 6. und 7. jahr)“. Das zitieren und sichzurechtfinden würde dadurch erleichtert, besonders bez. des 1. 4. und 5. bandes.

Als ganzes betrachtet, macht das Fetersche unterrichtswerk einen durchaus gediegenen, wohlthuenden eindruck und lässt in allen seinen teilen den kenntnisreichen, erfahrenen, reformfreundlichen schulmann erkennen. Es muss für lehrer und schüler ein vergnügen sein, nach dem werke zu arbeiten.

Quedlinburg.

R. KRON.¹

¹ Diese besprechung wurde uns bereits im juli 1894 zugestellt, ist aber leider durch ein versehen in der druckerei liegen geblieben. Die red.

Dr. W. STREITBERG, *Urgermanische grammatik*. Einführung in das vergleichende studium der altgermanischen dialekte. XX und 372 s. 8. Heidelberg 1896. Preis 9 m.

Die vorliegende urgermanische grammatik ist das erste in einer reihe von elementarbüchern, die den anfänger in das studium der altgermanischen dialekte einführen sollen. Sie will durch eine systematische vergleichung derselben die allen gemeinsame grundlage feststellen, das gewonnene resultat in den weiteren rahmen der allgemeinen indogermanischen grammatik einfügen und die so sichtbar werdende entwicklung des indogermanischen zum urgermanischen durch eine knappe und doch fassliche anweisung verstehen lehren. Mit recht wird vom studirenden erwartet, dass er sich erst nach der durcharbeitung der einzelnen dialekte, mit einer gewissen kenntnis der altgermanischen, griechischen und lateinischen grammatik ausgerüstet, an die synthese der überlieferten thatsachen wage. Wünschenswert dürfte auch wohl eine, wenn auch elementare, kenntnis des altindischen sein, da der verfasser diese sprache durchgehends berücksichtigt, während er das baltisch-slavische und keltische nur mit gewiss berechtigter beschränkung auf vereinzelte fälle heranzieht.

Nach zwei einleitenden kapiteln, von denen das erste aus litteraturangaben besteht, das zweite die stellung und gliederung der germanischen sprache auf grund neuester forschungen bespricht — für und wider im allgemeinen gerecht abwägend —, werden die eigentlichen probleme der grammatik der üblichen anordnung gemäss in zwei teilen behandelt. Der erste bringt die laut- und akzentlehre, der zweite die formenlehre oder, wie man richtiger sagen würde, wortlehre. Der erste hauptteil beginnt mit einem, im wesentlichen auf Sievers' *Phonetik* beruhenden kapitel über die sprachphysiologie. Dann werden in sieben, zu drei unterabteilungen vereinigten kapiteln der vokalismus, der konsonantismus und die akzentlehre nebst den auslautgesetzen in einer für ein elementarbuch ausführlichen weise erörtert. Das gebotene beruht, wie schon die zusammenfassung der akzentlehre und auslautgesetze zu *einem* kapitel verrät, überwiegend auf der forschung der letzten jahre, an der der verfasser selbst bekanntlich regen antheil genommen hat. Dies gilt auch, teilweise sogar in erhöhtem masse, für den rest des buches. In jedem der drei abschnitte nun werden zunächst die indogermanischen verhältnisse auf grund des altindischen, griechischen und lateinischen besprochen und dann die entsprechenden germanischen zur seite gestellt, was der übersichtlichkeit, wie ich glaube, sehr zu gute kommt. Im zweiten abschnitte jedoch ist aus nahe liegenden gründen noch ein besonderes kapitel über konsonantenverbindungen und verwandtes angehängt, d. h., über assimilationen, verschiebung der artikulationsart, konsonantenverlust und einschub von solchen. Der zweite hauptteil, die formenlehre, zerfällt in zwei abschnitte, von denen der erste in je einem kapitel die indogermanischen nominalstammklassen im germanischen, die nominaldeklinaton und die stambildung sowie flexion der nomina behandelt, der zweite zunächst in einem kapitel aktionsart, tempora,

modi, genera verbi, personalendungen und das verbum finitum auf allgemein indogermanischer grundlage erörtert und dann in drei weiteren kapiteln das germanische präsens, präteritum und die modi bespricht. Ein — wohl mit recht — auf das germanische beschränktes wortregister, berichtigungen und nachträge schliessen das werk ab.

Die arbeit, die der verfasser unternommen hat, war ohne zweifel keine leichte, nicht etwa wegen der fülle des materials, das er zu bewältigen gehabt hat — denn alles wesentliche lag ja, wenn auch zerstreut, so doch bearbeitet und zum teil durch ihn selbst bearbeitet vor — sondern wegen der schwierigkeit, bei der notwendigen auswahl aus der masse von thatsachen und hypothesen stets die richtige entscheidung zu treffen. Die arbeit aber, die sich der aufbürdet, der die besprechung dieses buches übernimmt, ist auch keine leichte, wenigstens dann nicht, wenn es ihm ernstlich darum zu thun ist, gerecht zu urteilen. Wenn es sich nur um thatsachen handelte, dann könnte er seiner verpflichtung ja wohl verhältnismässig leicht nachkommen. Denn das gebiet ist ja nicht unübersehbar. Wie bekannt, handelt es sich aber in der indogermanischen sprachwissenschaft in erster linie um hypothesen — die letzten jahre haben es bestätigt — und damit ändert sich notgedrungen auch der standpunkt des beurteilers. Wenn der verfasser nur das hätte bieten wollen, was von sämtlichen forschern angenommen, also wenigstens für eine art thatsache gehalten wird, dann wäre sein leitfaden wahrscheinlich zum zerreißen dünn ausgefallen. Wenn er alle bestehenden ansichten hätte zu wort kommen lassen wollen, dann wäre wohl kein sehr handliches elementarbuch entstanden, sondern ein abschreckend dicker, mit erläuterungen versehener katalog. Man kann daher meiner ansicht nach keinen anstoss daran nehmen, dass der verfasser nur das geboten hat, was er selbst für richtig hält, wenigstens dann nicht, wenn er wie bei der behandlung der auslautgesetze auch den standpunkt der gegner nicht ganz unbeleuchtet lässt. Vertritt doch jeder im allgemeinen nur seine eigene ansicht, und ist es doch nur eine gelegentliche beschränkung, die man sich insofern auferlegt, als man wohl eine noch nicht zur vollen klarheit durchgedrungene meinung noch einmal zurückhält oder auch dem fest geglaubten in gegenwart älterer, erfahrungsreicherer leute eine gemilderte form der behauptung verleiht. Eine solche art, seine ansicht zu vertreten, würde gewiss für jedes buch eine zierde sein, aber man muss zugeben, dass sie nicht unbedingt erforderlich ist.

Eine prüfung jeder einzelnen hypothese auf ihren wahrscheinlichkeitsgehalt hin erachte ich — wenn sie überhaupt hier möglich wäre — nicht für geboten. Dass die neue, mit dem banner akzent vorgehende forschung im allgemeinen auf das ziel losgeht, nach dem wir alle streben, davon bin ich überzeugt. Die einwände aber, die zu machen sind — und ich glaube, es gibt deren mehrere — würden sich in den meisten fällen gegen theorien richten müssen, die schon genugsam angegriffen und verteidigt worden sind, würden daher fast alle wiederholungen von dem sein, was berufenere als ich gesagt haben. Das neue im vorliegenden buche aber ist im wesent-

lichen das, was Hirt in seinem werke über den indogermanischen akzent lehrt, und eine kritik dieser arbeit ist nicht meine aufgabe. Die frage, um deren beantwortung es sich im vorliegenden falle meiner ansicht nach überhaupt handelt, ist die, ob die urgermanische grammatik, die uns Streitherg geboten hat, im stande ist das zu halten, was sie verspricht, d. h. ob sie geeignet ist, den anfänger in eine an schwer lösbaeren problemen nur zu reiche wissenschaft einzuführen. Wo die paradigmata aufhören, da hört auch die art der belehrung auf, die da sagt: das ist *so*, und das ist *so*. Eine elementare urgermanische grammatik kann im besten falle nicht viel mehr thun als eine zweckmässig ausgewählte und angeordnete sammlung von formen mit anweisungen versehen, nach denen der anfänger lernen kann, am gebotenen material die bestehenden hypothesen zu kontrolliren und sich methode für eigenes forschen zu erwerben. Die schulung in der methode ist das wesentliche, und jede hülfe, die zur interpretation eines problems geboten wird, muss eine derartige sein, dass sie nicht nur zum glauben, sondern auch zum wissen verhilft. Die erste anforderung, die man demgemäss an ein derartiges elementarbuch stellen muss, ist die, dass es alles mit sicherheit festzustellende als unanfechtbare thatsache biete. Dass der verfasser dieser anforderung hinsichtlich der überlieferten sprachformen genügt, ist fast selbstverständlich. Die sprachphysiologischen vorbemerkungen jedoch geben anlass zu einigen geringfügigen ausstellungen. Die beschreibung des stimmtons und der flüsterstimme auf s. 19 ist nicht ganz korrekt, mindestens aber nicht deutlich genug. Der studirende wird zur ergänzung die unter den litteraturangaben genannten bücher zu rate ziehen müssen, etwa Sievers 72, 73, 78, 79 oder Sweet 26, 27, 31. Die unterscheidung in drucksilben und schallsilben, aus Sievers' *Phonetik*, hätte nach Vietors stichhaltigen einwänden aufgegeben werden müssen. Denn es scheint mir eine *thatsache* zu sein, dass die silbengrenzen nur in den momenten geringster schallfülle liegen, und dass es erst in zweiter linie in betracht kommt, was diese bedingt. Die zweite anforderung, die ich glaube stellen zu müssen, ist die, dass hypothesen, die einem für den anfänger nicht zu kontrollirenden gebiete entstammen, nur dann geboten werden, wenn sie einen an gewissheit grenzenden grad von wahrscheinlichkeit besitzen. Hinsichtlich des baltischen und slavischen nun ist mir nichts aufgefallen, wobei ich natürlich von allem absehe, was so eng mit des verfassers ansicht über den indogermanischen akzent und damit verbundenes zusammenhängt, dass ein ignoriren für ihn unmöglich war. Auf keltischem gebiete dagegen hätte meiner ansicht nach eine etwas grössere zurückhaltung dem buche nur vorteil gebracht, da die heranziehung dieser sprache nicht in gleichem masse nötig war. Bei der s. 154 aufgestellten behauptung, dass ein verbum, dem die negation vorausgehe, im indogermanischen wahrscheinlich schwächer betont gewesen sei als die negation, wird auf Hirt verwiesen, der sich wiederum auf Zimmers bekannte abhandlung im festgruss an Roth stützt. Was sonst beigebracht wird, ist kaum genügend die theorie zu halten. Denn die slavischen partizipia kommen, eben weil sie partizipia

sind, für das verbum natürlich nicht in betracht, und das litauische ist in diesem falle entschieden nicht sicher genug zu interpretiren. Sollte also das keltische versagen, so würde jeder wirkliche halt fehlen. Nun ist es allerdings Zimmers theorie, gegen die ich hier spreche; aber ich meine, in einem solchen, durchaus nicht nebensächlichen falle hätte der verfasser die kontrolle nicht scheuen dürfen, selbst einem so bewährten forscher gegenüber. Was Zimmer dazu veranlasst hat, betonung der negation für die urzeit anzunehmen, weiss ich nicht. Das aber weiss ich, dass die negation im irischen nicht betont war, abgesehen von fällen, wo sie mit dem verbum substantivum verbunden war, wie beispielsweise in *nip* für *niba*. Das beweist die heutige aussprache und noch mehr die lautgestalt der altirischen verben. Gerade Zimmers bleibendes verdienst ist es, den wechsel zwischen orthotonirten und enklitischen, d. h. bei vorausgehender negation an das präfix angelehnten verbalformen aufgedeckt, d. h. gezeigt zu haben, dass man gesagt hat *doràtsat*, aber *nì tàrtsat*. Was darüber hinausgeht, ist hypothese. So halte ich es auch nicht für gut, *brāca* und *Dānuvius* als beispiele von wörtern zu verwenden, die aus dem keltischen ins germanische gedungen seien, wie dies s. 48 für die chronologische bestimmung geschieht. Denn beide beispiele sind doch nicht so sicher, dass sie zu weittragenden schlüssen gebraucht werden können. Es wäre beinahe gerade so sicher, wenn man auf grund des irischen *lār* eine keltische endung in den deutschen Ortsnamen auf *-lār* vermutete, was die chronologische bestimmung sehr stören würde. Ich will es nicht thun, aber ich hätte *brāca* und *Dānuvius* auch auf sich beruhen lassen. Eine weitere anforderung, die man an eine elementare urgermanische grammatik stellen muss, ist die, dass sie anleite, richtig zu beurteilen, also auch richtige schlüsse zu ziehen. Ich glaube, der verfasser hat dies nicht immer zur genüge gethan. Zur erläuterung dessen, was ich meine, wähle ich zwei beispiele, bei denen ich jedoch die vertretene ansicht gar nicht bekämpfen will. S. 32 heisst es: „Im indoiranischen existirte nur einheitliches *r*, das im späteren indischen durch dialektisches *ṛ* vertreten werden kann.“ Der verfasser weiss nun doch wohl, dass *ṛ* in älteren indischen texten meist mit einem solchen *r* wechselt, das auf indogermanisches *e* zurückzuführen ist, dass die dialekte, aus denen es entnommen ist, doch wahrscheinlich indische waren, kurz, dass die unterscheidung von *r* und *ṛ* doch irgendwo auf indischem gebiete beibehalten sein muss. Wahrscheinlich meint der verfasser dies, aber er sollte anfangern nicht zu viele rätsel aufgeben. So erscheint auch auf s. 9 eine einteilung in *centum*- und *satem*sprachen, offenbar auf grund einer einzigen gemeinsam vollzogenen neuerung. S. 17 nun heisst es, man dürfe das gotische und nordgermanische nicht zu einer ostgermanischen dialektgruppe zusammenstellen, da nur eine grössere anzahl gemeinsam vollzogener neuerungen dazu berechtige und nur eine einzige vorliege. Die hypothesen mögen beide richtig sein, aber die beweisführung schult einen anfänger nicht. Doch nun noch eine, letzte anforderung. Was sich nicht in die

gegebenen regeln zwingen lässt, das muss unbedingt erwähnt werden, und wesentlich abweichende ansichten müssen wenigstens soweit berücksichtigt werden, dass dem anfänger das eigene urteil nicht völlig unterdrückt werden kann. Dies ist leider häufig nicht geschehen, und so wird dem anfänger das verlaufen nicht immer erspart. Wenn ihm z. b. formen wie ahd. *ob*, as. ags. *of*, ags. *þonne*, *on* etc. begegnen, was ja vorkommen kann, dann wird er vielleicht versuchen, mit hülfe des elementarbachs zu ergründen, worauf das *o* wohl zurückgehen mag. Indogermanisches *a o ə* in haupttoniger silbe kann es nicht sein; denn die sind nach s. 43 zu germanischem *a* geworden. *a o* in nicht haupttoniger silbe kann es nicht sein; denn „Idg. *a* und *o* erscheinen in nicht haupttoniger silbe als gemeingerm. *a*. Nur vor labialem nasal hat sich im nord- und westgermanischen *o* als solches erhalten“ (s. 46). Also vielleicht *ə* oder *i*, nasalis sonans? Keine auskunft hilft über die schwierigkeit hinweg. S. 79 heisst es: „Die palatalisirung eines haupttonigen vokals durch folgendes *i* und *j* wird durch den dazwischen stehenden kousonanten vermittelt. Diese werden zuerst palatalisirt und beeinflussen dann ihrerseits den vorausgehenden vokal.“ Diese bekannte behauptung wird begreiflicherweise durch blosses wiederholen nicht richtiger. Ein anfänger, dessen muttersprache das hochalemanische ist, wird sich wundern zu erfahren, dass sein *ch* nach *i* palatal sei. Das mindeste, was hier zu verlangen war, ist ein kurzer hinweis auf derartige einwände, wie sie Vietor schon *Phon. Stud.* III 86 f. gemacht hat. So finde ich es auch mit keinem worte erwähnt, dass es eine ansicht gibt, nach der der indogermanische palatallaut ein reibelaut war. Dies wäre nicht überflüssig gewesen, schon deshalb nicht, weil das allerdings mit vorbehalt empfohlene wörterbuch von Fick doch auch diese ansicht vertritt und es den anfänger verwirren muss, nichts über diese theorie zu erfahren. Ganz zum schlusse nun noch ein beispiel: — in diesem ganzen letzten abschnitte begnüge ich mich damit, die verschiedenen typen zu charakterisiren, die mir aufgefallen sind — ein peinliches beispiel. S. 280 verweist der verfasser nach besprechung der perfektiven aktionsart nur auf seine eigene abhandlung in Paul und Braunes *Beitrügen*. Hier liegt doch wohl die frage nahe, warum Mourek mit keinem worte erwähnt wird. Ich möchte die antwort nicht gerne geben, obwohl sie nicht gegen meinen grundsatz, gerecht zu urtheilen, verstossen würde. Mit rücksicht auf den mir hier zur verfügung stehenden raum muss ich darauf verzichten, auf weitere einzelheiten einzugehen. Die beispiele liessen sich vermehren, aber es liesse sich auch manches gute hervorheben. Wenn ich nun aber vor die kurze frage gestellt werde, ob das buch zu empfehlen sei oder nicht, und ersucht werde statt langer allgemeiner erörterung ein noch kürzeres ja oder nein zu sagen, dann muss ich gestehen, dass ich in ernste verlegenheit gerate. Nein zu sagen, scheint mir nicht gerechtfertigt, da wir keine bessere urgermanische grammatik besitzen, und da der verfasser ja auch, wie zu erwarten war, eine fülle brauchbaren materials zu bequemer benutzung zusammengestellt hat. Ja sagen aber kann man auch nicht so unbedingt.

Der anfang, der dieses buch durcharbeitet, wird angesichts der zahlreichen, jedes fassnötchen berücksichtigenden hinweise auf arbeiten des verfassers und Hirts gegenüber der weit spärlicheren erwähnung anderer forschers¹ unbewusst zu einer ansicht über die geschichte der philologie kommen, die nicht ganz mit den thatsächlichen verhältnissen in einklang stehen dürfte. Berücksichtigt man ferner, dass verschiedene der im buche vorgetragenen hypothesen noch nicht als so sicher angesehen werden können, dass der standpunkt der gegner einfach ignorirt werden darf, dann, glaube ich, kann man diese grammatik einem anfang, nur mit einem gewissen vorbehalt empfehlen. Man wird ihm dringend ans herz legen müssen, sich auf grund von vorlesungen und andren hülfsmitteln sorgfältige litteraturverzeichnisse und ergänzungen selbst anzulegen, d. h. eigentlich, sich nach dem im vorliegenden buche gebotenen schema eine urgermanische grammatik selbst anzufertigen.

Ich habe bei der vorstehenden beurteilung versucht, die mahnung zu befolgen, die H. H[ir]t schon im *Litterarischen Zentralblatt* erlassen hat, den verfassers mit griesgrämigen einwendungen und weisen belehrungen vom kritischen standpunkt aus zu verschonen. Dies konnte ich ohne mühe thun, da griesgram und weisheit meinem herzen gleich fern liegen. Aber wenn ich auch wenig anlass habe, griesgrämig zu werden und wenig berechtigung, andre zu belehren, so verstehe ich es dafür vielleicht um so besser, mich in die lage eines anfangs zu versetzen, und zwar deshalb, weil die zeit noch nicht so fern liegt, wo ich es selbst in des wortes vollster bedeutung war. Meine einwände richten sich daher zunächst nur gegen den pädagogischen wert des buches, der eben meiner ansicht nach kein sehr grosser ist. Ich schliesse mit dem wunsche, dass beide forschers — der verfassers und der kritiker des *Litterarischen Zentralblatts*, dessen mitarbeit ja im vorwort erwähnt wird — sich bald wieder einmal verbinden mögen, um andre in die wissenschaft einzuführen, aber, wohlverstanden, ohne wechselseitige kritische liebesdienste in die wissenschaft, nicht in einen bestimmten wissenschaftlichen klub.

Marburg.

F. N. FINCK.

VERMISCHTES.

DIE ASSOCIATION PHONÉTIQUE.

Unter den lesern der *N. Spr.* gibt es wohl immer noch manche, die nicht mitglieder der *Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes* sind. Um ihrer willen sei es gestattet, auf diesen verein und seine erfolge mit einigen worten hinzuweisen. Das organ des vereins, der *Maitre*

¹ Auf Hirt wird 81 mal, auf Streitberg 51 mal, auf J. Schmidt 37 mal, auf Braune 9 mal, auf Paul 8 mal verwiesen.

Phonétique, hat vor kurzem den 10. jahrgang vollendet und ist in das zweite jahrzehnt eingetreten. Das mitgliederverzeichnis in der januarnummer schliesst mit der zahl 743 ab. Nach der daselbst gegebenen chronologischen statistik begann der verein 1886 mit einem bestande von 14 mitgliedern, der in folgender progression gewachsen ist: 1887: 59; 1888: 140; 1889: 321; 1890: 352; 1891: 381; 1892: 427; 1893: 459; 1894: 522; 1895: 603; 1896: 743. Die jetzigen mitglieder verteilen sich auf die verschiedenen länder wie folgt: Deutschland: 202; Schweden: 92; Dänemark: 78; Frankreich: 71; England: 54; Finnland: 39; Vereinigte Staaten: 39; Österreich-Ungarn: 36; Norwegen: 27; Chile: 27; Kanada: 17; Holland: 14; Schweiz: 10; Portugal: 10; Russland: 9; Spanien: 6; Belgien: 5; Luxemburg: 2; Italien: 2; Island: 2; Brasilien: 1; Kongo: 1. Von diesen mitgliedern zählen 22 als ehrenmitglieder (darunter H. Sweet als „ehrenpräsident“; ein geschäftsführender ausschuss wird alle zwei jahre gewählt); die übrigen sind zum kleineren teil aktive mitglieder, der grossen mehrzahl nach „membres adhérents“. Erstere zahlen jährlich 5 fr., letztere 3 fr. als beitrage und erhalten dafür den *Maitre Phonétique* in 2 bzw. 1 ex. gratis zugesandt. Diese zeitschrift erscheint monatlich in heften von durchschnittlich 16 seiten 8°. Sie bedient sich der von dem verein angenommenen lautschrift, die durch das inhaltsverzeichnis der januarnummer illustriert werden mag (die jeweils dargestellte aussprache ist die von dem verfasser des beitrags gewählte):

som.r. lista de m̃abr (743). — *eliks̃ dy k̃s̃s̃j*. — *statistik*. — *la sit̃q̃as̃j̃*. — *kur da fonetik*. — *frañta:zif̃ noif̃lolo:gen* (Elfes). — *k̃res̃p̃d̃ā:s̃ sĩl̃abik̃ kons̃oñants* (Staples); *doif̃s̃ u* (Klinghardt). — *not. b̃wãt o letr*. — *āsej̃m̃ā myt̃q̃el* (*rep̃ō:s̃*). — *sit̃q̃as̃j̃ fiñā:s̃je:r* (+ 486). — *r̃œy de perj̃dik*. — *spesimen. l̃ā:g̃ divers*. — *añō:s̃*.

Hieraus erhellt zugleich, welcher art der inhalt der zeitschrift ist. Ihr hauptwert beruht darauf, dass sie den verkehr der phonetisch interessierten in den verschiedensten ländern vermittelt, fragen und antworten über die aussprache des deutschen, französischen, englischen u. s. w. zum abdruck bringt u. dgl. m. Doch fehlen auch kleinere selbständige aufsätze und bûcherbesprechungen nicht, und die in der januarnummer nur wegen raummangels ausgefallene „*parti dez el̃v*“ enthält leichte phonetische texte — besonders französische, englische und deutsche, aber auch spanische u. s. w. — zur einfûhrung. Das auf dem umschlag jedes heftes abgedruckte „reform“-programm verpflichtet kein mitglied des vereins zur praktischen durchfûhrung der dort aufgestellten grundsätze, braucht also zweifel oder gegner nicht vom beitrît abzuhalten. Übrigens kann die zeitschrift auch von nichtmitgliedern für jährlich 4 fr. bezogen werden. Der herausgeber ist der begrûnder des vereins, dr. Paul Passy in Neuilly; abgekürzte postadresse: *Fonetik, Neuilly-St-James, France*. Anmeldungen und geldbeiträge ¹

¹ Einfacher ist die einsendung der beiträge direkt nach Neuilly, da die postanweisung auch dorthin nur 20 pf. porto kostet. Dazu kommen seit dem 1. februar freilich 10 c. (aber auch hier ja 5 pf.) bestellgeld.

nehmen in Deutschland auch pfarrer J. Spieser in Waldhambach bei Adamsweiler (Elsass) und der unterzeichnete entgegen, von denen auch probenummern zu haben sind. W. V.

ORTHOGRAPHIEREFORM IN AMERIKA.

In Amerika hat man den kampf gegen die herrschende schreibung des englischen wieder aufgenommen. Unter mitwirkung u. a. des bekannten philologen F. A. March ist im vorigen sommer eine *Orthographic Union* entstanden, als deren schriftführer Robert M. Pierce, 4108 Spruce Street, Philadelphia zeichnet. Mitglied kann jeder werden, der eine reform der englischen schreibung für wünschenswert hält. Der jahresbeitrag beläuft sich für ordentliche mitglieder — denen alle drucksachen des vereins zugehen — auf 2, für lebenslängliche auf 35 dollars. Ausserordentliche zahlen keinen beitrag, erhalten aber einen jahresbericht.

Die firma Funk & Wagnalls Company, 30 Lafayette Place, New York, sandte im juni v. j. an etwa 300 personen ein verzeichnis vereinfachter schreibungen, die von den philologischen gesellschaften von Amerika und von England empfohlen sind. Jeder unterzeichner der liste verpflichtete sich zur annahme der vereinfachungen, falls 100 redakteure, autoren, hervorragende lehrer oder hervorragende geschäftsleute dasselbe thun würden. Die liste wurde im ganzen von 150 personen, von 119 bedingungslos, angenommen. Manche freunde der reform hielten zurück, weil der mangel einer klassifizierung das behalten der änderungen zu sehr erschwerte. Daraufhin hat die oben genannte firma, gleichfalls von prof. March beraten, elf regeln zur annahme empfohlen. Die unterzeichner des neuen rundschreibens verpflichten sich jedoch nur zur beobachtung der *ersten* regel und nur unter der voraussetzung, dass von 300 personen das gleiche geschieht. Die regeln, die in dem zirkulare von ausführlichen wortlisten begleitet sind, haben in der kürzeren fassung den folgenden wortlaut:

1. *The preterites of many verbs end in ed pronounced as τ. These as forming a large class have been grouped under Rule 1 [Change ed to τ]. The change made in the appearance of the word is slight, the rule easily remembered, and, by bearing in mind that a preceding long vowel retains the ed, the exceptions are covered.*
2. *Words ending in ue with preceding short vowel, drop e; preceding long vowel, retain e.*
3. *Words ending in ite with preceding short vowel, drop e; preceding long vowel retain e.*
4. 5. *Anglicized French words ending in te and me, drop those endings.*
6. *Words ending in ile with preceding short vowel drop e; preceding vowel long retain e.*
7. *Words ending in ine with preceding short vowel drop e; preceding vowel long retain e.*
8. *Words ending in ise with preceding short vowel drop e; preceding vowel long retain e.*

9. Drop *Λ* from *εΛ* in *feather*, etc. This is no innovation—merely a return to primitive spelling.
10. Words ending in *ve* with preceding short vowel drop *ε*; preceding vowel long retain *ε*.
11. Change digraph *en* to *v* when so sounded.

Dazu als eine art nachschrift die „druckregel“: *Omit diereeses and ligatures; zöology, zoology; fætus, fetus.*

Man sollte denken, auf diesem wege müsste ein praktischer erfolg zu erzielen sein. Glück auf! W. V.

STÄDTISCHE MITTEL ZUR PRAKTISCHEN AUSBILDUNG DER NEUPHILOLOGEN.

Die stadt Frankfurt hat vor kurzem m. 1000 bewilligt, welche dazu dienen sollen, die bemühungen ihrer neusprachlichen lehrkräfte, sich im praktischen gebrauch der fremden sprachen zu vervollkommen, zu unterstützen. Frankfurt, das auch jährlich ein stipendium von m. 1000 an einen neusprachler vergibt, der sich dafür ein halbes jahr im auslande aufzuhalten hat, wendet also damit den dritten teil der mittel auf, die das königreich Preussen seinen neusprachlern an höheren schulen zu solchen zwecken zur verfügung stellt. F. D.

Ein gegenstück hierzu entnehmen wir dem *Pädag. Wochenblatt*, hsg. von E. Stengel, V s. 167: „Für die schulbehörde stellte am 6. februar in der öffentlichen sitzung der städtischen kollegien zu Altona senator Höft den antrag auf beurlaubung eines lehrers nach der französischen Schweiz zu seiner ausbildung in der französischen sprache, die im interesse der schüler des lehrers erfolge. Auch die bewilligung der kosten für die erforderlich werdende vertretung wird beantragt. Zunächst sprach stadtverordneter Knüppel die befürchtung aus, dass die höheren lehrer, falls derartige anträge regelmässig zur annahme gelangten, schliesslich reisen nach Italien und Griechenland zu unternehmen wünschten, natürlich nur zu ihrer ausbildung. Dieses thema fortsetzend, wandte sich der stadtverordnete Harkensee unter fortwährender stürmischer heiterkeit des gesamten kollegiums ebenfalls gegen den antrag. H. motivirte seinen standpunkt damit, dass seiner ansicht nach eine solche fortbildungsreise deshalb illusorisch sei, weil seines wissens eine norm für richtige aussprache der französischen sprache nicht existire. Gerade so wie man in Altona z. b. hochdeutsch *ja*, plattdeutsch *jə*, in Lurup bereits wieder *jau* spreche, so sei es auch in Frankreich, und deshalb eine reise dorthin zu sprachstudien unnütz! Nachdem sich die durch diese rede verursachte heiterkeit gelegt hatte, lehnten die kollegien den antrag ab mit der absicht, dadurch gegen eine regelmässige wiederkehr solcher anträge einsprache zu erheben. Im vorigen jahre war ein solcher antrag angenommen worden.“ W. V.

REFORM IN DEUTSCHLAND.

Unter dieser überschrift enthält die märznummer des *Maitre Phonétique* eine mit X. unterzeichnete korrespondenz folgenden inhalts: „Das ende der reform in Hessen-Nassau! Das ist die neueste nachricht aus Deutschland. Hoffentlich kommt von den betroffenen selbst alsbald die beruhigende aufklärung, dass in Hessen-Nassau (nach dem noch kürzlich Klinghardt die ‚neue methode‘ die ‚hessische‘ nennen wollte!) zwar die unterdrückung der reform von einem neuen schulrat versucht, aber durch die festigkeit der reformer verhindert worden sei. Oder müssen die reformer sich für besiegt erklären, wenn elfjährige deutsche schüler im zweiten unterrichtsjahr des französischen einmal das plural-*s* vergessen, den infinitiv statt des partizips anwenden und die partizipien und adjektive unverändert lassen, dafür aber mit heller freude französische geschichten erzählen, gedichtchen aufsagen, exempel ausrechnen, lebendigen franzosen rede und antwort stehen und auch in der grammatik zum überfluss mündlich beschlagen sind? Was sagen die französischen kollegen dazu?“

Die derbe kritik des fraglichen schulrats, die der herausgeber, Paul Passy, in einer kurzen antwort übt, will ich hier nicht wiedergeben. *Est-ce que les écoliers français de 11 ans*, fragt er zwischendurch, *n'écrivent pas souvent, eux aussi, aimé ou aimer pour aimés? Et faut-il que les élèves allemands sachent mieux l'orthographe française que nos écoliers?*

Angesichts der beunruhigung der gemüter in unserer provinz habe ich höheren ortes angefragt, ob die rückkehr zur alten methode etwa in der absicht der regierung liege. Nach dem mir hierauf umgehend zu teil gewordenen bescheid ist von oben her nichts geschehen, was so gedeutet werden könnte; es werde im gegenteil jede gelegenheit benutzt, den in den *Lehrplänen* empfohlenen betrieb zu fördern. Vielleicht sei einem lehrer der alten schule, der mit der neuen methode gar nichts anzufangen wusste, etwas nachgesehen und dies missdeutet worden. — Die reformer in Hessen-Nassau tragen also selbst die schuld, wenn ihre neue methode — so sagte mir einer — den „todesstoss“ erhält.

W. V.

ZUM OFFIZIELLEN BERICHT ÜBER DEN KARLSRUHER
NEUPHILOLOGENTAG.

In unserm bericht über den karlsruher neuphilologentag, *N. Spr.* II, waren in einem s. 162 gedruckten passus einige irrthümer unseres stenographen stehen geblieben, die herr prof. F. Neumann in Heidelberg *Lbl.* XV s. 278 und ich auf seine reklamation *N. Spr.* II s. 324 richtig gestellt haben. Der erst jetzt veröffentlichte *offizielle* bericht gibt die stelle s. 45 in genau derselben unrichtigen form wie wir am zuerst genannten orte wieder (*Waag* statt *Hug*; *Murray* statt *Muret*; *Neumann* statt *Bülbring*); es scheint also, dass die konfusion am stenographentisch ansteckend gewirkt hat. Jedenfalls aber hat es dem offiziellen bericht an der nötigen redaktion gefehlt. Das zeigt sich auch in einer kleinigkeit, die ich, da sie mich persönlich

betrifft, bei dieser gelegenheit rektifiziren möchte. S. 94 lässt mich der bericht sagen: „Diese leute“ — gemeint sind kandidaten, die ein diktirtes *rat* als *red* u. s. w. niederschreiben — „lassen wir nach etwa einem jahre auf *das fuller* los.“ Nach diesem rätselhaften ausspruch wäre die darauf verzeichnete „heiterkeit“ etwas verdächtig. Das richtige ist in unserm bericht *N. Spr.* II s. 169 gedruckt; es muss heissen: „auf *die jungen* los“. — Herr prof. Kühn in Wiesbaden macht mich zufällig darauf aufmerksam, dass eine bemerkung von ihm s. 118 des offiziellen berichts „*Ackerknecht-Stuttgart*“ in den mund gelegt ist. Wahrscheinlich werden andere anderes zu erinnern finden. Wäre es nicht angezeigt, dass künftig eine bestimmte person zum verantwortlichen redakteur der „*Verhandlungen*“ der neu-philologentage ernannt würde?

W. V.

ENGLISCHE ANSICHTEN.

Die von uns seiner zeit (III, 255) mit wärme empfohlenen *Photochroms* (verlag des Photochroms in Zürich) haben sich inzwischen, soweit *englische ansichten* in betracht kommen, um ein ganz erhebliches vermehrt; des beschränkten raumes halber führen wir nur die folgenden aufnahmen an: *Hampton Court Palace (Gateway)*. — *The Albert Memorial*. — *The Tower*. — *Westminster Abbey*. — *The Royal Exchange*. — *The Houses of Parliament, St. Stephen's Hall (Interior)*. — *Kensington Gardens, The Fountains*. — *Hampton Court Park*. — *Hampton Court Palace*. — *Kew Gardens: Chinese Pagoda; The Palmhouse; The Museum*. — *Richmond: The Bridge; The Terrace; Star and Garter Hotel; View on the Thames*. — *Windsor: Ruins at Virginia Water; View of the Castle from the River*. — *On Holborn Viaduct*. — *Trafalgar Square with Nelson's Column*. — *Burnham Beeches*. — *Dartford, Messrs. Burroughs, Wellcome & Co.'s Factory*. — Der preis beträgt, wie wir das früher ja schon angegeben haben, je 1 mk. für das unaufgezogene, je 1,50 mk. für das aufgezogene bild.¹

Berlin.

FLEMING.

NOTIZ.

Eingegangen: *L'Echo littéraire (Le souvenir du pensionnat)*. *Journal destiné à l'étude de la langue française, publié par Aug. Reitzel*. 16^e année. Nr. 1. Abonnement: Schweiz 4 fr. jährlich; ausland 5 fr. oder 4 mk. Heilbronn, Salzer.

F. D.

¹ Ich habe die ansichten von London und umgegend für unser englisches seminar angeschafft und finde sie sehr brauchbar und lehrreich. Das kolorit ist allerdings für englische verhältnisse zum teil etwas grell. W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

MAI 1896.

HEFT 2.

ZUR FRAGE DER NEUPHILOLOGISCHEN VORBILDUNG.

I.

ZUR GESCHICHTE DER BEWEGUNG.

Es kann nicht meine absicht sein, in diesem oder auch den folgenden abschnitten die ganze schon recht umfangreiche literatur über die frage der neuphilologischen vorbildung in den kreis der betrachtung zu ziehen. Vielmehr werde ich mich wesentlich auf die grossen züge der bewegung — die beschlüsse der fachversammlungen — beschränken müssen. Als quellen dienen, soweit nichts anderes bemerkt ist, die offiziellen berichte, also die *Verhandlungen der 21. (etc.) versammlung deutscher philologen und schulmänner* (Leipzig, B. G. Teubner) und die *Verhandlungen des 1. (etc.) allgemeinen deutschen neuphilologentages* (Hannover, Carl Meyer).

Auf dem 21. philologentage in *Augsburg*, im september 1862, gerade ein vierteljahrhundert nach der unter mitwirkung der brüder Grimm erfolgten gründung des „vereins deutscher philologen, schulmänner und orientalisten“, konstituirte sich als neue abzweigung die im jahre zuvor auf antrag Bartschs, R. v. Raumers und W. Wackernagels beschlossene „*germanistische sektion*“ mit 36 mitgliedern. Zu ihr wurden nach § 2 der statuten auch die „wissenschaftlichen vertreter der *romanischen* und der osteuropäischen philologie“ gerechnet.

Zwei jahre später, bei der 23. versammlung in *Hannover* (1864), trat die sektion zum ersten mal als „germanistisch-romanistische“ auf (47 mitglieder). Denselben namen führte sie

in *Heidelberg* (1867) und *Halle* (1867), kehrte aber in *Würzburg* (1868) und *Kiel* (1869) zur ursprünglichen, noch offiziellen bezeichnung zurück. Auf dem 28. philologentage in *Leipzig* (1872) beantragte der vorsitzende der sektion, prof. Zarncke aus Leipzig, „an stelle des schon seit langer zeit zu eng gewordenen namens“ den richtigeren „germanistisch-romanistische sektion“ zu setzen. Auf vorschlag von prof. Hildebrand aus Leipzig entschloss sich die sektion (114 mitglieder) zu der bezeichnung „*deutsch-romanische abteilung*“, wofür jedoch manchmal noch die varianten „germanistisch-romanistische“ oder „germanisch-romanische“ und neuerdings wieder „germanistische sektion“ begegnen.

Vielleicht scheint es nicht der mühe wert, dieser namenswandlungen hier zu gedenken. Allein gerade durch sie wird manche irrige angabe über die genesis der deutsch-romanischen und der neuphilologischen sektion sogar seitens ihrer späteren präsidenten verschuldet sein. Sodann hat auch der erwähnte leipziger beschluss seine tieferen gründe. Der wunsch, neben den gelehrt-historischen auch die praktisch-pädagogischen fachfragen vertreten zu sehen, hatte nämlich an einem früheren tage der leipziger versammlung zu der von prof. Mätzner und dr. Kern aus Berlin beantragten gründung einer neuen gruppe geführt. Sie konstituierte sich als freie „*sektion für neuere sprachen*“ mit 38 mitgliedern am 22. mai 1872 und verstärkte sich in der ersten sitzung auf 53 mitglieder. Zu vorsitzenden wurden die prof. Mätzner und prof. Herrig, gleichfalls aus Berlin, gewählt. Die programmrede hielt dr. Rauch aus Berlin. Darauf folgte in der ersten sitzung ein vortrag von dr. Mahn aus Berlin über ein keineswegs praktisch-pädagogisches thema: *Das iberisch-baskische element in den romanischen sprachen*. Tags darauf behandelte dr. J. Schmidt aus Falkenberg *den pädagogischen wert der englischen syntax*, und prof. Herrig machte mitteilung über die *neuzubegründende akademie zu Berlin für neuere sprachen*. Als resultat der diskussion ergab sich die einstimmige erklärung,

dass zur gründlichen ausbildung der lehrer für neuere sprachen an allen deutschen universitäten lehrstühle für französische und englische sprache dringend erforderlich seien.

Die erste neusprachliche sektion — wie man gesehen hat, eine berliner gründung — erwies sich nicht als lebensfähig. Erst

auf dem 35. philologentage in *Stettin* (1880) sprachen dr. Lambeck aus Stralsund und obl. Hoffmann aus Stettin im namen von 23 unterzeichnern — darunter an erster stelle prof. Schmitz aus Greifswald — die absicht aus, „unabhängig von der germanistischen sektion eine ‘sektion für moderne philologie’ zu bilden“. Hierzu bemerkte der erste vorsitzende der deutsch-romanischen sektion, professor Reifferscheid aus Greifswald, dass es erstens keine „germanistische sektion“, sondern seit 1872 nur eine „deutsch-romanische sektion“ gebe, und zweitens der name „sektion für moderne philologie“ in anbetracht ihrer praktischen zwecke¹ und des weiterbestehens der germanistisch-romanistischen gruppe nicht passend erscheine. Die sektion entschied sich hierauf für die bezeichnung „*neusprachliche sektion*“, doch findet sich die variante „neuphilologische sektion“ gleich in den ersten worten des sektionsberichtes. Die drei sitzungen füllte prof. Schmitz durch einen vortrag: *Begriff und umfang des faches der neueren philologie* aus, der im 2. supplement der Schmitzschen *Enzyklopädie*, 2. aufl., 1881, erschienen ist. Mit dem sektionsbericht hebe ich aus dem schlusse des vortrags folgende sätze hervor: „Wir fassen also die neuere philologie, ganz nach dem vorbild der alten philologie, als ein wissenschaftliches berufsfach, mit der allgemeinen praktischen bestimmung, im dienste der höheren schulen zu wirken. — Wir betrachten als unsere eigentlichen objekte die lebenden sprachen, die allseitige beherrschung derselben, das verständnis und den gebrauch (wissen und können). — Wir betrachten die geschichte unsrer sprachen und die bekanntschaft mit den älteren sprachstufen als die grundlage für das volle verständnis der lebenden sprachen, als eines der wichtigsten mittel zu unserem zweck.“

Die neusprachliche sektion kam neben der deutsch- (bezw. germanisch-) romanischen auch auf den folgenden zwei versammlungen in *Karlsruhe* (1882) und *Dessau* (1884) zu stande und trat in Dessau statutengemäss somit in die reihe der ständigen sektionen ein. Die mitgliederzahl (47) überstieg zum ersten male die der germanisch-romanischen (39), und das ist

¹ „Denn,“ sagte Reifferscheid, „die namen der unterzeichner leiten darauf hin, dass den praktischen bedürfnissen der neu-franzosen und der neu-engländer rechnung getragen werden soll.“

bis zu dem philologentage in Zürich (1887) stets und seitdem noch mehrfach der fall gewesen. Die „philologen“ und die „schulmänner“ der neusprachlichen fächer waren in Dessau fast reinlich sektionsweise geschieden. Unter den nicht-akademikern auf germanisch-romanischer seite waren wohl mehr lehrer des deutschen als der modernen fremdsprachen. Ausser mir hatte sich kein akademischer vertreter des romanischen oder des englischen und, von Techmer abgesehen, sonst überhaupt kein universitätslehrer bei den „neusprachlern“ eingezeichnet.¹

Aber schon bei der nächsten zusammenkunft in Giessen (1885) geriet dieses zweifelhafte gleichgewicht ins schwanken; und damit war die moderne bewegung zur reform der neuphilologischen vorbildung aufgelöst.

In der 3. allgemeinen sitzung des giessener (38.) philologentages hielt prof. Ihne aus Heidelberg einen vortrag: *Das studium der neueren sprachen auf der hochschule*, dessen erörterung auf vorschlag prof. Stengels aus Marburg in der schlusssitzung der neusprachlichen oder vielmehr der *neuphilologischen sektion* erfolgte; denn schon in ihrer ersten sitzung hatte die sektion — gleichfalls auf Stengels vorschlag² — ihren namen und wohl auch ein wenig ihren charakter geändert. In der schlusssitzung zählte sie unter 40 mitgliedern ausser mir noch 8 akademische lehrer: Behaghel aus Basel, Birch-Hirschfeld aus Giessen, Freymond aus Heidelberg, Kölbing aus Breslau, Schwan aus Berlin, Soldan aus Basel, Stengel aus Marburg, Wetz aus Strassburg; alle acht zugleich mitglieder der deutsch-romanischen sektion.

Der standpunkt des Ihneschen vortrags ergibt sich am besten aus seiner 18. these: „Während beim griechischen und lateinischen das endziel nicht der praktische gebrauch jener sprachen

¹ Zur vermeidung etwaiger missdeutung will ich hier bemerken, dass Techmer nicht nur privatdozent der allgemeinen sprachwissenschaft an der universität, sondern auch lehrer an der höheren schule für mädchen in Leipzig war, und dass ich die gewohnte schulmässige — oder zuletzt doch halb-schulmässige — thätigkeit erst kurz vorher mit der akademischen vertauscht hatte.

² Stengel begründete seinen wunsch, die ziele der sektion zu erweitern, u. a. auch damit, dass die germanistisch-romanische sektion für romanisch seither so gut wie gar nichts gethan habe.

ist, sondern die kenntnis der antiken litteratur und des antiken lebens, kann das endziel bei den modernen sprachen doch nichts anderes sein als grade die aneignung einer möglichst grossen fertigkeit in rede und schrift neben der kenntnis der national-litteratur.“ Ein solches programm konnten weder die „deutsch-romanisch“, noch die „neuphilologisch“ gesinnten mit stillschweigen hinnehmen. Die verschiedenheit der richtungen liess freilich eine gemeinsame diskussion nicht allzu aussichtsreich erscheinen. Die einstimmigkeit des folgenden doppelbeschlusses (anträge von dr. Proescholdt aus Homburg v. d. Höhe und prof. Soldan aus Basel) ist daher um so bedeutsamer:

Um der praktischen ausbildung der neuphilologischen schulamtskandidaten auf der universität ebensowohl genüge zu leisten, als ihrer historisch-wissenschaftlichen schulung, ist es notwendig, dass auf allen deutschen hochschulen je zwei professuren für englisch und französisch angestrebt werden, welche das gesamtgebiet der modernen philologie theoretisch und praktisch umfassen. Wünschenswert ist zugleich, dass jedem neuphilologischen schulamtskandidaten vor seinem eintritt in das schulamt ein längerer aufenthalt im auslande behufs seiner weiteren ausbildung ermöglicht werde.

Erwähnung verdient noch die in der dritten sektionssitzung im anschluss an einen vortrag von obl. dr. Rhode aus Hagen einstimmig gefasste resolution:

Die verwendung von mittelschullehrern und nicht fachwissenschaftlich gebildeten lehrkräften im neusprachlichen unterricht ist grundsätzlich auszuschliessen.¹

Schon bei der begründung seines antrags auf umwandlung des namens „neusprachliche“ in „neuphilologische sektion“ hatte Stengel auf die neue *Modern Language Association of America* verwiesen und in der debatte als seinen wunsch bezeichnet, die sektion möge sich zu einem allgemeinen neuphilologischen verein herausbilden, der das fach zu verdientem ansehen bringe. Die ansätze hierzu sah er in den an vielen orten ins leben getretenen neuphilologischen vereinen. Diese von Stengel in verbindung mit mir weiterhin vertretene und von dem „verein für neuere sprachen zu Hannover“ eifrig aufgenommene idee führte im oktober 1886 zur gründung eines „verbandes der deutschen neu-

¹ Ausführlicher als der offizielle bericht über die verhandlungen der sektion ist der von M. Walter, *Engl. Stud.* IX, s. 374—389.

philologischen lehrerschaft "auf dem „ersten allgemeinen deutschen philologentag zu HANNOVER (zahl der mitglieder 305; der teilnehmer 133).

Der verband bezweckt nach § 1 der satzungen „die pflege der neueren philologie, der germanischen wie der romanischen, und insbesondere die förderung einer lebhaften wechselwirkung zwischen universität und schule, zwischen wissenschaft und praxis.“ Von den angemeldeten sechs vorträgen behandelte der von prof. Körting in Münster ausdrücklich die *organisation des neusprachlichen universitätsunterrichts*. Ein anderer, von obl. dr. Klinghardt aus Reichenbach i. Schl., über *die realien in dem neusprachlichen unterricht und der neuphilologie*, hatte eine wichtige seite auch des fachstudiums im auge. Die versammlung erklärte sich im anschluss an Klinghardts vortrag für die folgende these:

Der französisch-englische unterricht und die neuphilologische wissenschaft haben sich künftighin — nach dem muster des griechisch-lateinischen unterrichts — mehr und mehr noch mit den realen lebensäusserungen der modernen völker zu beschäftigen.

Von einer debatte über Körtings vortrag wurde im hinblick auf die lange reihe der darin angeregten wichtigen fragen und die kürze der noch verfügbaren zeit fürs erste abgesehen. Der schwerpunkt des vortrags lag, wie auch der offizielle bericht andeutet, in nachstehendem satze: „Das fachstudium des romanischen und des englischen philologen muss, um vollen erfolg haben zu können, befreit werden von der jetzt bestehenden nötigung einer vorbereitung auf das examen für 'allgemeine bildung', welches überdies durch das abgelegte abiturientenexamen als bereits erledigt gelten darf, und dessen nochmalige forderung höchst nachteilig wirkt, wie die erfahrung sattsam gezeigt hat.“

Auf der ersten neuphilologenversammlung trat auch durch Stengels initiative die stipendienfrage zum ersten male in den kreis der verhandlungen. Eine aus universitätslehrern und schulmännern gemischte kommission übernahm es, die von 539 studirenden der neuphilologie kurz vorher an den reichskanzler gerichtete eingabe um „errichtung neuphilologischer reichsreisestipendien und kreierung neuphilologischer botschaftsbeamtenstellen“ diesem mit ausführlicher begründung zur geneigten

erwägung zu empfehlen.¹ Dieselbe kommission erhielt auch den auftrag, die folgende, in der diskussion über einen vortrag von obl. dr. Ahn aus Lauterberg von prof. Stengel vorgeschlagene und einstimmig angenommene these (vgl. die Rhodesche these, Giessen 1884) sämtlichen unterrichtsbehörden mitzuteilen:

Der anfangsunterricht in den neueren sprachen darf unter keinen umständen lehrkräften übertragen werden, welche keine lehrbefähigung dafür erlangt haben.

Von den sieben auf dem 2. neuphilologentag in FRANKFURT A. M. (700 mitglieder, 230 teilnehmer) zu pfingsten 1887 gehaltenen vorträgen berührte nur der des herrn Baumann aus London, über *stellung und ziele des vereins für deutsche lehrer in London*, unser thema. Über die erfolge der in Hannover eingesetzten kommission berichtete namens derselben prof. Stengel. Auf die mitteilung der resolution betreffend die nichtverwendung von lehrkräften ohne fachbildung im neusprachlichen anfangsunterricht sei nur von der württembergischen oberschulbehörde eine erwidern eingegangen, wonach dort im sinne der resolution bereits verfahren werde. Das gesuch in der stipendienfrage habe die reichsbehörde als nicht zuständig den schulverwaltungen der einzelstaaten übermittelt. Die versammlung beschloss hierauf mit grosser mehrheit, eine petition um reise-stipendien an alle deutsche regierungen zu richten.

Die kleine, nur 16 mitglieder zählende neusprachliche² sektion des 39. philologentags in *Zürich* (herbst 1887) einigte sich nach einem vortrage prof. Maurers aus Lausanne: *Fragen über die organisation des neusprachlichen unterrichts an den höheren lehranstalten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz* über drei von prof. Gutersohn aus Karlsruhe vorgeschlagene thesen, von denen die erste und zweite hierher gehören:

1) Die versammlung erkennt gerne an, dass in den neueren sprachen bezüglich kenntnisse der realien und des modernen elements schon manche fortschritte gemacht worden sind, erklärt aber zugleich eine weitere übung und förderung des neuphilologischen studiums im angedeuteten sinne für wünschenswert.

¹ Vgl. H. Klinghardt, *Die reisestipendien für neuphilologen*. In den *Engl. Stud.* X. S. 515—529.

² So nennt sich die gruppe trotz des in Giessen gefassten beschlusses in Zürich und München.

2) Zur erreichung dieses ziele ist es von grösster wichtigkeit, dass sowohl im universitätsunterricht, als auch in den fach- und staatsprüfungen noch mehr gewicht gelegt werde auf kenntnis der modernen sprache und litteratur, des volks- und kulturlebens der neueren zeit.

Der von 119 teilnehmern (mitgliederzahl 876) besuchte 3. neuphilologentag in DRESDEN (1888) griff in die vorbildungsfrage nicht direkt fördernd ein. Ein vortrag von prof. Körting aus Münster *Über die aufgaben und ziele der romanischen philologie* hatte es weniger mit den unmittelbaren, als den allgemeinen aufgaben und zielen zu thun, betonte aber z. b. die zeitgemässe forderung, dass die romanische philologie mit der kulturgeschichte im engsten zusammenhange stehen müsse. Auch ist die auf anregung von prof. Scheffler aus Dresden auf dem 3. neuphilologentage veranstaltete ausstellung von bildwerken zur italienischen, französischen und englischen litteraturgeschichte (Dante-, Molière- und englische ausstellung) als wichtige neuerung zu verzeichnen. Namens der petitions-kommission teilte prof. Stengel mit, dass auf die an alle deutschen staaten gerichtete petition um auslandstipendien für neuphilologen von einigen staaten ablehnende, von andern gar keine antwort erfolgt sei. Nur Baden habe einen ordentlichen posten dafür in den etat eingestellt, und Sachsen habe erklärt, die sache in ernstliche erwägung ziehen zu wollen.

Es folgte die 40. philologenversammlung zu Görlitz (1889). Der erste der zwei vorträge in der neuphilologischen sektion (28 mitglieder) handelte über *den zusammenhang von englisch und französisch* (ref. prof. Sachs aus Brandenburg a. H.) und führte zur einstimmigen annahme der von obl. Perle aus Halle vorgeschlagenen these:

Die bisherige vereinigung der französischen und englischen fakultas in derselben hand hat sich erfahrungsgemäss als den unterrichtlichen interessen förderlich erwiesen.

Der 4. neuphilologentag in STUTTGART (pfingsten 1890; mitglieder: 963, teilnehmer: 148) und die neusprachliche sektion (49 mitglieder) der 41. philologenversammlung in München (1891) hatten keine der uns hier berührenden fragen auf ihre tagesordnung gesetzt. Dafür bildet der 5. neuphilologentag in BERLIN (pfingsten 1892; mitglieder: 821, teilnehmer: 257) einen markstein in der geschichte der bewegung. Wie der vertreter des ministers, der wirkl. geheime oberregierungsrat Stauder, in

seiner bedeutungsvollen begrüßungsrede hervorhob, waren dem betriebe der neueren fremdsprachen an allen preussischen höheren lehranstalten durch die neuen lehrpläne und die neue prüfungsordnung (1891) andere ziele gesteckt worden, zu deren erreichung auch die universitäten durch praktische förderung neben der wissenschaftlichen vorbildung mitzuwirken berufen seien. Die zwei auf unser thema bezüglichen vorträge — angemeldet waren nicht weniger als 17! —: Waetzoldt (Berlin): *Über die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer der neueren sprachen* und Rambeau (Hamburg): *Die offiziellen anforderungen in bezug auf die sprechfertigkeit der lehrer der neueren sprachen und die realen verhältnisse*, nahmen denn auch in der versammlung selbst das bei weitem grösste interesse in anspruch. Um der übersicht willen seien die hierher gehörigen thesen beider redner noch einmal wiederholt. Die versammlung nahm die thesen Waetzoldts mit allen gegen etwa ein dutzend stimmen, die Rambeaus mit überwiegender majorität an und beschloss, sämtliche thesen den unterrichtsbehörden der deutschen staaten durch den vorstand zur kenntnis zu bringen.

WAETZOLDTSCHES THESEN.

II. *Vorbildung der lehrer*¹.

Die veränderten und erhöhten aufgaben des schulunterrichts in den lebenden sprachen fordern zu ihrer erfüllung eine veränderte vorbildung der lehrer nach folgenden gesichtspunkten:

1) Neben den wissenschaftlichen seminaren (gesellschaften) für romanische und englische philologie ist die *errichtung selbständiger praktischer seminare* ins auge zu fassen, an denen die studirenden in kleineren abteilungen, je nach vorbildung und kenntnissen, systematisch zum schriftlichen und mündlichen gebrauch der fremdsprache erzogen, in die moderne litteratur, in die landeskunde, in die politische und kulturgeschichtliche entwicklung Englands und Frankreichs eingeführt werden.

2) Es ist wünschenswert, dass in den vorlesungen und übungen der universitätslehrer mehr als bisher im allgemeinen geschehen ist, auf die *litterarische und sprachliche entwicklung der letzten jahrhunderte* und besonders auch auf jene schriftsteller eingegangen werde, welche in den höheren lehranstalten gelesen zu werden pflegen. Zusammenfassende und orientirende darstellungen, *enzyklopädische und hodegetische vorlesungen* sind für die späteren lehrer unerlässlich.

¹ „I. Aufgabe des neusprachlichen unterrichts“ kann hier übergangen werden.

3) Da diejenige fertigkeit und sicherheit in der praktischen handhabung der fremdsprache, welche schon für den unterricht auf der unterstufe gefordert wird, im inlande nur in den seltensten fällen erworben werden kann, so ist bei der meldung zur prüfung für das höhere lehramt in der regel der *nachweis eines mehrmonatlichen aufenthaltes im auslande* zu erbringen. Es empfiehlt sich aus praktischen gründen, die studirenden für die französische sprache an das *neuf französische seminar* der universität Genf, oder nach Lausanne und Neuchâtel zu weisen.

4) Lehramtskandidaten mit der befähigung zum neusprachlichen unterricht auf der oberstufe haben *die hälfte ihres probejahres in England und in Frankreich* oder in einem der beiden länder zuzubringen und sich dort neben ihrer praktischen vervollkommnung besonders das studium des landes und volkes angelegen sein zu lassen. Zu diesem zwecke ist auf die anknüpfung geeigneter verbindungen bedacht zu nehmen und das studium im auslande womöglich einheitlich zu organisiren.

5) Nicht nur die staatlichen unterrichtsbehörden, auch die grösseren kommunen und die anstaltskuratorien haben ein interesse daran, durch *reichliche gewährung von reisestipendien und von urlaub* die leistungen der lehrer der neueren sprachen zu sichern und zu erhöhen.

6) Um denjenigen schon angestellten lehrern, denen der besuch des auslandes nicht möglich ist, einigen ersatz zu schaffen, empfiehlt es sich, an geeigneten orten *vierwöchentliche ferienkurse* einzurichten, in denen fremdsprachliche vorlesungen von engländern und franzosen gehalten, gelegenheiten zum gebrauch der fremden sprache geboten und methodische anweisungen gegeben werden.

7) Es empfiehlt sich, die lehramtskandidaten mit neuphilologischer fakultas während ihres *seminarjahres* besonders solchen anstalten zuzuweisen, bei deren leitern verständnis und interesse für die eigentümlichen aufgaben des neusprachlichen unterrichts vorauszusetzen ist.

RAMBEAUSCHE THESEN.

1) Es ist zu wünschen, dass die vorschriften für das examen *pro facultate docendi*, das die befähigung für den französischen und englischen unterricht in den mittleren und unteren klassen erweisen soll, ein wenig verändert werden; und zwar erscheint es notwendig, dass, da die bez. kandidaten in den klassen unterrichten sollen, in denen das lesen und sprechen der fremden sprache weit wichtiger als alles andere ist, von ihnen ohne einschränkung und ersatz *fließendes, korrektes lesen, eine gute aussprache und eine vollkommen ausreichende sprechfertigkeit* verlangt, aber dafür die übrigen bedingungen für die bestehung eines solchen examens bedeutend ermässigt werden.

2) Es ist zu wünschen, dass die *phonetik* mit ausschliesslicher berücksichtigung der laute der *muttersprache* und der *fremdsprache*, für die sich der kandidat gemeldet hat, weil sie die sicherste grundlage einer guten

aussprache und einer befriedigenden sprechfertigkeit bildet, *ein obligatorischer prüfungsgegenstand im examen p. f. d.* sowohl für den unterricht in den *oberen*, als für den in den *mittleren und unteren klassen* werde.

3) Die behörden sind dringend zu ersuchen, dass sie den unterricht im französischen und englischen, besonders in den unteren klassen, *vorzugsweise neuphilologen und nie klassischen philologen, mathematikern und andern ohne lehrbefähigung* für diese fächer anvertrauen.

4) Ferner, dass sie den lehrern der neueren sprachen gestatten, die vorgeschriebene *anzahl der korrekturen vor allem in den unteren und mittleren klassen zu vermindern.*

5) Die studenten der neueren sprachen sollten *auf jeder universität gelegenheit* finden, und in geeigneten vorlesungen und seminarübungen die nötige anleitung dazu erhalten, sich eine *gründliche theoretische kenntnis der phonetik* zu erwerben und eine gute *aussprache* und, soweit dies in der heimat möglich ist, eine genügende *sprechfertigkeit* zu erlangen oder zu bewahren.

6) Die einrichtung der zwei *probejahre* ist von geringem nutzen und eher schädlich für die weitere entwicklung der jungen neuphilologen. Die behörden sind daher dringend zu ersuchen, dass sie diesen kandidaten gestatten, die lange probezeit zu unterbrechen oder abzukürzen und dafür *ein bis eineinhalb jahr im ausland* zu verweilen und, wenn es ihnen möglich ist, dort als lehrer zu wirken — ohne nachteil für ihre definitive anstellung und ihr künftiges avancement in der heimat.

7) Die unterrichtsministerien der deutschen staaten sind dringend zu bitten, dafür Sorge zu tragen, dass ihnen die nötigen geldmittel zur verfügung stehen, um studenten, kandidaten und jungen lehrern der neueren sprachen ohne feste anstellung *stipendien zur vervollständigung ihrer studien im auslande* zu gewähren.

8) Ferner, dass den festangestellten lehrern, die ihre sprechfertigkeit und ihre kenntnis der realien durch einen längeren aufenthalt im fremden volke auffrischen und sich auf diese weise für ihren unterricht leistungsfähiger machen wollen, ein halbjähriger *urlaub* ohne schwierigkeit bewilligt und die mit beträchtlichen kosten verknüpfte ausführung ihres vorhabens auch in pekuniärer hinsicht möglichst erleichtert werde.

9) Es ist im interesse der schule und der wissenschaft zu wünschen, dass den universitätslehrern der romanischen und englischen philologie ... eine bedeutende entlastung durch arbeitsteilung und *gründung neuer professuren* zuteil werde. Es ist schon längst als notwendig erkannt worden, dass die lehrstühle für romanische und englische philologie an jeder universität getrennt sind, und dass nicht das eine fach einem privatdozenten oder einem ausserordentlichen professor überlassen wird.

10) Es scheint durchaus notwendig, dass die *romanische und englische philologie* an jeder universität *je zwei, event. drei professuren* aufzuweisen

hat: 1. eine professur für die älteren und ältesten französischen bzw. englischen sprachstufen und litteraturepochen; 2. eine andere vorzugsweise für die gegenwärtige französische und englische sprache, auch für die lebenden dialekte und für die neue und neueste litteratur; ev. 3. eine dritte für die übrigen romanischen sprachen neben der französischen, resp. für die übrigen germanischen sprachen neben der englischen, abgesehen von der deutschen sprache, die ja stets durch besondere lehrstühle bedacht ist.

11) Sehr wünschenswert ist an jeder universität eine *professur für phonetik* mit eingehender behandlung des deutschen, englischen und französischen lautsystems, wie auch eine *professur für vergleichende litteraturgeschichte* besonders der germanischen und romanischen völker.

12) Es ist zu wünschen, dass neben den privatdozenten auch solche philologen, die längere zeit in der *schulpraxis* thätig gewesen sind, bei der besetzung neuer oder vakanter *professuren für lebende sprachen an den universitäten* mehr, als es üblich zu sein scheint, berücksichtigung finden.

13) Es ist wünschenswert, dass das *lektorenwesen* entweder ganz abgeschafft oder einer gründlichen reform unterzogen werde.

Da beide reihen von thesen unabhängig von einander entstanden sind, ist die mehrfach hervortretende übereinstimmung um so beachtenswerter.

Der von 948 teilnehmern besuchte 42. philologentag in Wien (1893) weist zum ersten mal die folgende dreiteilung auf: eine „*germanistische sektion*“ (94 mitglieder), eine „*englische sektion*“ (38 mitglieder) und eine „*romanische sektion*“ (41 mitglieder). In einer gemeinsamen sitzung der englischen und der romanischen sektion stellte direktor Fetter aus Wien im anschluss an seinen vortrag über *Fortschritte auf dem gebiete des französischen unterrichts an den deutsch-österreichischen realschulen* vier thesen auf, von denen die erste unverändert mit 31 gegen 27 stimmen, die zweite („Die thätigkeit der lektoren wäre zu regeln und zu erweitern“) in abgeänderter form angenommen wurde:

1) An jenen universitäten, wo es bisher nicht der fall war, wäre in den vorlesungen der universitätsprofessoren die litterarische und sprachliche entwicklung der letzten drei jahrhunderte mehr zu berücksichtigen.

2) Die notwendigkeit der beibehaltung der lektoren an den universitäten ist im gegensatze zu der Rambeauschen ansicht mit nachdruck hervorzuheben.¹

¹ Ich habe schon *N. Spr.* I S. 286 betont, dass Rambeau den antrag auf abschaffung der lektoren nur unter gewissen voraussetzungen stellt

Fetters thesen 3 und 4 gehören nicht hierher, kamen übrigens auch nicht zur beratung.

Auf dem 6. neuphilologentag zu KARLSRUHE (1894), welchem von 539 verbandsmitgliedern 107 beiwohnten, behandelte oberlehrer Banner aus Frankfurt a. M. die frage: *Was muss zur künftigen gestaltung des neuphilologischen studiums geschehen?* Der vortrag lief in sechs thesen aus, über die zwar diskutiert, aber, weil die zeit drängte, kein beschluss mehr gefasst wurde. Ich darf mich hier um so eher auf die kurze angabe ihres hauptinhalts beschränken, als nicht nur die thesen, sondern der ganze vortrag *N. Spr.* II s. 211 ff. abgedruckt sind. Banner verlangt 1) mindestens einjährigen aufenthalt im französischen bzw. englischen sprachgebiet und dessen unterstützung durch staatliche und städtische behörden; 2) aufgeben der verbindung des englischen und französischen als „hauptfächer“; 3) von den romanistischen kandidaten kenntnis einer zweiten romanischen sprache und gründliches studium des lateinischen, von den anglistischen ein studium germanischer dialekte, insbesondere des deutschen, von beiden vertrautheit mit den realien; 4) beschränkung der drei oder vier ergänzungsfächer neben dem hauptfach (französisch oder englisch) auf die mittelklassen, ev. verbindung von französisch und lateinisch oder von englisch und deutsch als hauptfakultäten; 5) kräftigeren betrieb des französischen am gymnasium; 6) vermehrung der neuphilologischen lehrkräfte an den universitäten und, als vorläufigen ersatz, neben dem studium an einer ausländischen universität möglichst den besuch von mindestens zwei hochschulen.

Zur vorbereitung dieser fragen für den 7. neuphilologentag (1896) ernannte die versammlung eine aus den herren Banner in Frankfurt, Fetter in Wien (für den wegen der grossen entfernung auf Fetters vorschlag Dörr in Frankfurt kooptirt wurde), Foerster in Bonn, Walter in Frankfurt und dem unterzeichneten bestehende kommission, über deren thätigkeit in der folge zu berichten sein wird.

Die 43. philologenversammlung in *Köln* (1895; 1060 teil-

(vgl. these 10 und 11) und die alternative einer „gründlichen reform des lektorenwesens“ gleich in die these 13 aufgenommen ist.

nehmer)¹ hatte neben einer germanistischen (ca. 42 mitglieder) eine neuphilologische sektion (128 mitglieder), zu der 16 (!) vorträge angemeldet waren.² Im anschluss an einen vortrag von oberl. Rossmann aus Wiesbaden: *Inwiefern unterrichten die französischen neuphilologen unter günstigeren bedingungen als die deutschen?* (gedruckt *N. Spr.* III s. 569 ff.) einigte sich die sektion über die thesen:

1) Der neuphilologe studirt nur *eine* fremde sprache als hauptfach.

2) Es ist wünschenswert, dass der neuphilologe vor seiner anstellung ein jahr und später in angemessenen zwischenräumen jedesmal mehrere wochen im auslande verbringt, und dass der staat bezw. die schule ausreichende mittel hierzu bietet und den nötigen urlaub gewährt.

3) Der neuphilologe erteilt wöchentlich höchstens 18 stunden.

Über das von ihm angekündigte thema *Reform des neusprachlichen staatsexamens* konnte prof. Lindner aus Rostock wegen mangels an zeit nur kurz referiren.

(Fortsetzung folgt.)

Marburg.

W. VIETOR.

¹ Ich folge den berichten im offiziellen *Tageblatt*, in der *Köln. Ztg.* und in den *N. Spr.* III s. 417 ff., sowie freundlichen mitteilungen von dr. Abeck in Köln.

² Den obigen namen führte die sektion nach dem *Tageblatt* am 2. und 3. verhandlungstag, während am 1. die alte bezeichnung neusprachliche sektion noch einmal auftauchte. Gegenüber dem vorschlag des vorsitzenden, prof. Koschwitz aus Greifswald, die vorträge in drei gesonderten abteilungen — einer romanischen, einer englischen und einer pädagogischen — zu halten, beschloss die mehrzahl der teilnehmer auf den antrag prof. Stengels aus Marburg die tagung in kombinirter sektion, so dass also auch die in Wien beliebte trennung in eine romanische und eine englische sektion in Köln wieder aufgegeben war. Für die „germanistische“ sektion waren 7 vorträge angemeldet, von denen nur einer auch ins romanische gebiet hinübergriff (Seelmann: *Die germanische mythologie im spiegel der altfranzösischen litteratur*).

ELEMENTARY EDUCATION IN SCOTLAND.

In order rightly to understand the organisation of higher education in Scotland, some knowledge of the primary system is necessary; because the close historical connection between the two has been the main source both of the strength and of the weakness of the former. The Scottish peasantry were for centuries among the most highly educated in Europe. Even before the Reformation a certain measure of compulsory school attendance was enjoined by statute; and John Knox, the reformer, sketched a scheme of graded schools extending from the parish schools to the universities. The rapacity of the nobles, indeed, prevented its realisation in his time; but it remained as an ideal, which was partially realised, when, in 1696, it was enacted that a school should be planted in every parish.

The parochial system which was then completed, lasted for nearly two centuries, and, except in the Highlands, where the power of the crown was not completely established, it supplied the educational wants of the whole nation.

Although the schools were in great measure under the authority of the church, yet a conscience clause was practically enforced by authority of the General (ecclesiastical) Assembly; so that Protestants and Roman Catholics, as well as rich and poor, sat side by side in school; and the parish schoolmaster, who in many cases had received a university training, took an honourable pride in preparing "lads of parts" either for the higher Grammar Schools, or directly for the University. Many who afterwards rose to eminence in the church and the army, or among the ranks of Britain's colonial governors and pioneers were the product of the parish schools. But the commercial

development of the country, the growth of large towns, and, finally, the disruption of the National church in 1843, produced a state of things with which the parochial and denominational system was unable to cope, and, accordingly, it was superseded in 1872. Unlike the English Act passed in 1870, the Scotch one was not intended to provide education merely for the poor, or in elementary subjects only, but rather to provide both elementary and higher education for the whole population. The management of all parish and burgh schools was vested in school-boards which were instituted in every parish or town.

As, moreover, a national system of education with powers of taxation had existed for centuries in these localities, the institution of undenominational school-boards was not a revolution, but rather a development of existing institutions, and, in contradistinction to the English scheme, was made obligatory. In a few years private elementary schools were, with the cooperation of the churches, largely superseded by school-board or national schools. Hence the conflict between national and voluntary schools, between those districts that wish to have school-boards and those that do not, which at present is causing such difficulty in England, has never been felt here. The school boards are composed exclusively of representatives elected triennially by the ratepayers of both sexes; and their powers are limited only by the Acts of Parliament, the practical regulations of the Education Department, which are called the Code, and by the supervision of highly paid government inspectors. The absence of educational experts as *ex officio* members of the boards is an acknowledged defect. The Act of 1872 made school attendance compulsory for all children between the ages of 5 and 13 (now it is 14) years, except such as passed a certain standard of efficiency which can be attained at the age of 12 or 13 years. At a still earlier stage children who can be shown to be engaged in some useful employment are treated exceptionally as half-timers.

The compulsion was from the outset made absolute, and not left to the option of the governing body, as in the English Act; but as the compulsory clauses are enforced by the civil courts at the instance of the School Board, considerable delays occur before the attendance can be enforced. The power to

send a policeman to march an absentee into school is unknown here. The attendance of pupils of school age, as well as the average attendance of those whose names are on the school-registers (83·3 %), is, however, good, and is yearly improving, although it is not yet so high as in Prussia.

It is noticeable, that while school-boards are entirely undenominational, the religious teaching is denominational. They may order any religious teaching they choose to be given in the schools, before or after each period of two hours' secular teaching that counts as an attendance, whether in the forenoon or in the afternoon. The Shorter Catechism, an outline of Calvinistic doctrine which is accepted by the people generally, is taught almost universally, subject to a conscience clause for the benefit of those who object to it. In England, where the religious denominations are more widely separated, religious catechisms have hitherto been forbidden. Denominational schools, e. g. Roman Catholic or Episcopalian schools, receive government support on condition of observing a conscience clause and admitting government inspectors. Since 1891 primary education has been free in board-schools. In towns fees are still charged in a few primary schools in which higher subjects are taught, but this is done merely in order to secure more select companionships for those who wish it.

A primary school may be divided into two or into three parts. (1) The Infant Department for children from about 5 to 7 years. In towns this department is often entrusted to a mistress, and is all but independent of the rest of the school. While it is not so highly developed as in England, where the age of school attendance commences two years earlier, increasing attention is being bestowed upon it. (2) The six classes corresponding to the six standards of examination for different years, which are exacted by the Code from children beyond the infant stage. The seventh standard of the English Code is represented by one or more years of ex-sixth standard classes. The obligatory subjects are only three, reading including composition, grammar and spelling, writing and arithmetic including proportion, decimal fractions and interest; but pupils may leave a year earlier knowing only simple proportion and vulgar fractions.

While however the demands of the Code are kept low in order to meet the case of poor schools, where, as in mining districts, the staff is small, the education given is really much more extensive.

For (1) In almost all schools two or three additional subjects are taught to every pupil in the six standards. The subjects almost invariably include a more advanced stage of English than the above, geography, history which is generally, but not always taught, and more seldom elementary science. These are known as class subjects, because the efficiency of the pupils is tested collectively in classes and not by individual examination. (2) A second class of subjects, confined to pupils in or above the two highest standards and consisting of a three years' course of study in ancient or modern languages, or in such branches of science as are approved by the Education Department are known as specific subjects, because in them the efficiency of the pupils is tested by individual examination, and payments are made to the school-boards in proportion to the number and efficiency of the pupils who pass them.

Music is taught almost invariably; drawing generally; sewing is obligatory for girls; and cookery is becoming increasingly popular. While large classes are taught cookery theoretically and by demonstration, subdivisions of not more than 24 pupils receive a practical training in it; and thus a long-felt want in the homes of the working classes is being supplied.

While the class and specific subjects imply a broader training than the obligatory subjects convey, yet they do not form part of a definite curriculum. This evil is more conspicuous in the case of the specific subjects, which are frequently selected according to the taste of the teacher or to the ease with which pecuniary grants may be earned by the school-board. A class might even be studying ancient or modern languages or science while wholly neglecting to continue the study of the native language. The evil is not wholly removed by the power of veto possessed by the Education Department in respect of the subjects taught.

In order to encourage parents to keep their children longer at school, a Merit Certificate has been instituted for those pupils who, in addition to the obligatory subjects, pass an examination in certain stages of some higher subjects. It was thought that

the possession of such a certificate would prove beneficial to pupils and to employers of labour who desired the highest training that the elementary school could give. The results seem to have justified the expectation.

A more questionable boon was the recent opening up of the Leaving Certificate Examination to pupils in elementary schools. Such a thing would have been inconceivable, but for the grave defect in the examination which admits of passes in single subjects, e. g. English, French, arithmetic, &c., for one or two of which such schools may prepare by narrowing their curricula.

Many schools called elementary are really, in several of the large towns, higher schools in all but the name. By electing to remain elementary schools they get grants of money which are denied to higher schools. Through they do almost the same work as the higher schools, they have generally not so broad a curriculum; and in the great majority of provincial towns where such schools exist, their higher work is decidedly inferior. The advanced work is accomplished either by the headmaster, while his assistants do the standard work, or by a special assistant engaged for the purpose, while the headmaster devotes himself to the ordinary work of the school. In remote districts which could not support a properly equipped higher school children receive a good education at their doors in such schools without being sent away from home; but in towns where higher schools already exist, they tend to deplete the latter by their low fees; and the lack of an adequate staff prevents them from providing a sufficient number of classes.

Higher schools find the restrictions of the Code and the legislative limitation of fees too injurious in order to submit to them for the purpose of earning a government grant.

With all these drawbacks, however, the elementary system has made wonderful progress since 1872. The mass of the people has been reached, and the average artisan grows up better educated and more intelligent, and capable of profiting by the technical evening classes that are so rapidly extending.

Finance.

The Schools have two sources of revenue—(1) imperial grants and (2) local taxation. The most important source is the former of the two, which amount to about three-fourths of the average expenditure of 2*l.* 7*s.* 10*d.* incurred in a pupil's education in board schools.

A large part of the grant—about 10*s.* a head—is given upon the average number of pupils in attendance throughout the year, and the remainder is given for efficiency in the subjects examined upon by the government inspector. This grant varies in amount according as the pass at the examination is reported as good, fair, or excellent.

For several years after the passing of the Act of 1872 a pernicious system existed by which these grants were paid according to the appearance made by each pupil in each subject of examination. This was the system of payment by results. Its natural effect was that backward pupils were forced on at a pace which was injurious to their health and mental development, while clever pupils were kept down to the level of the bulk of the class. The grant for efficiency is now limited, and except in the case of specific subjects, it is given only for the efficiency of entire classes collectively. While it does seem uneducational to proportion money to progress, it must be acknowledged that in the opinion of those teachers who strongly opposed the system of payment by results, the limited payments now made form a genuine encouragement to school-boards to interest themselves in the efficient management of education.

(2) The local sources of revenue are the local taxes which the school-board has the right to impose, school fees, where school-boards choose to retain them, and educational endowments bequeathed for the purpose.

A noticeable feature of the recent national effort to improve the elementary education is the number of excellent school buildings that have recently been erected. More than 6,000,000 *l.*, almost wholly derived from local taxes have been spent upon buildings since 1872. Indeed in respect of accommodation and equipment they frequently surpass those of the higher schools. A palatial school of this sort which was recently opened in Edinburgh is even supplied with swimming baths.

A development of the efficient system that has prevailed for nearly a quarter of a century is to be found in continuation or night schools. Not only is additional training given in the subjects, whether elementary or higher, that are taught in the day school but a wider range of subjects, and in some respects a more popular mode of treatment have been permitted. Such subjects as "The life and duties of a citizen," "navigation," even "horticulture" have been admitted. When to these changes a more liberal allocation of government grants is added, it will not occasion so much surprise that the number of night schools has increased from 275 in 1894 to 669 in 1895, and from 19,575 pupils in 1894 to 32,934 in 1895.

Teachers.

The Teachers employed in Elementary schools may be classified as (1) certificated, (2) assistant and (3) pupil teachers.

Certificated teachers have, speaking generally, spent four years as pupil teachers in a school, and two years in a training college, and have undergone two additional years of probationary service in a school. But they are not required to undergo another examination at the close of this probationary period. Graduates in Arts or Science of any university in the United Kingdom may dispense with attendance at a Training College, but must undergo an examination in school management and some elementary subjects, after having spent six months as assistant teachers in public schools.

The certificates awarded on the ground of examination are of four grades, but no pecuniary advantages are associated with them.

(2) In addition to certificated teachers, pupil teachers who have completed their four years' course with credit, university graduates who have not yet obtained their certificates, and women who have passed certain higher examinations are provisionally acknowledged as assistant teachers.

(3) Acting pupil teachers male or female serve for four years after the completion of their fourteenth year. A wide divergence of opinion exists regarding the utility of this class of teachers; the tendency, however, is becoming more pronounced in favour of replacing them by certificated teachers. Formerly they were instructed daily by the certificated teachers either before or after

school hours, and were so exhausted by an entire day's teaching that they could not in the evening devote sufficient time to study. Now they are, in towns at least, generally taught in central classes by teachers selected for the different subjects; and in order to give them opportunity for private study they are obliged to teach only a part of the day. In a few cases the higher schools have been utilised for their training for a few hours daily, but the effect of such an arrangement, if it became general, would be to dislocate the arrangements of the schools.

Training Colleges.

A training college includes (1) a college for instructing candidates for the office of teachers, (2) a practising school, which is an ordinary public school, where practical training in teaching is conveyed, and (3) in some cases a hall of residence.

No *Präparandenschulen* exist; their place being supplied by the pupil teacher system. The training colleges are denominational, and were instituted before the denominational system of education was superseded by the national system in 1872. They are maintained by the different denominations mainly to secure that the teachers shall have an adequate religious training.

Yet in general they are so unsectarian that in each of the Presbyterian colleges students of the different Presbyterian denominations are to be found.

The government pays them 100 *l.* for every male student and 70 *l.* for every female student who, after passing the final examination, completes a probationary period of two years as a teacher in a public school.

In accordance with the traditions of Scottish schools many of the teachers are university graduates. Of 3,991 male certificated teachers in 1893—94, 632 were graduates. In order to broaden their education and to induce many to graduate, students in training colleges are encouraged to attend university classes. With this view they are relieved of most of their work in the college during the university session, and the class fees of deserving students who mean to graduate are often paid by their training colleges. Of 935 students in training colleges during session 1893—94, 106 male and 37 female students, in all 143, were attending some university classes. The position of the training colleges in university towns, and the existence of

professorships or lectureships on education in all the universities facilitate this arrangement, and have even suggested the advisability of the universities undertaking the responsibility for the entire training of all teachers. Among the female teachers a considerable number have passed higher examinations conducted by the universities; in particular many have by examination obtained the degree of Lady Literate in Arts (LL. A.) from the University of St. Andrews on the strength of an examination similar to that which is required for the M. A. degree, but not involving attendance at the university. Such a course of training tends to elevate the character of female teachers.

It may be interesting to indicate the important part performed by female teachers in Scotland. Of 8637 certificated teachers 4646 are females. The infant departments are almost universally taught by them, and they do much of the standard work. So successful have they proved in training the infants that they are now being introduced into almost all higher schools. They seem to have more sympathy with young children than men have. In respect of the sphere opened to female teachers there appears to be a considerable difference between the German and the Scottish method.

Status of teachers.

The status of teachers in the public schools has always been relatively higher in Scotland than in England; and the explanation of this difference is perhaps to be found in the fact that their work was never purely elementary.

A statement of the average salaries of elementary teachers, taken from the last Report by the Education Department will give a more definite idea of their position. It is necessary however to premise that the salaries, like the appointment, of teachers depend wholly upon the school-boards. When a vacancy occurs a salary is fixed and the situation is advertised in the newspapers. It may be said therefore that the incomes are regulated by the law of supply and demand.

The average salaries are as follows—

	Principal teachers	Assistant teachers	Total Average
Male	167 <i>l.</i> 1 <i>s.</i> 7 <i>d.</i>	97 <i>l.</i> 16 <i>s.</i> 9 <i>d.</i>	138 <i>l.</i> 3 <i>s.</i> 0 <i>d.</i>
Female	75 <i>l.</i> 5 <i>s.</i> —	62 <i>l.</i> 12 <i>s.</i> 3 <i>d.</i>	65 <i>l.</i> 13 <i>s.</i> 1 <i>d.</i>

These salaries are additional to dwelling-houses, which in rural districts are almost universal.

The highest salaries obtained by principal teachers are as follows—

	200 <i>l.</i> and under 300 <i>l.</i>	300 <i>l.</i> and over 300 <i>l.</i>
Number of male teachers	406	219
Percentage " " "	17.45	9.41

Of female teachers 11 or 0.97 of the whole have not less than 200 *l.* a year.

Teachers are absolutely independent of the church, having no ecclesiastical duties to perform in virtue of their office. The nation has faced and solved the question of elementary education within the last quarter of a century, and the status of the teachers has proportionately improved.

In two respects, however, their status is more unsatisfactory than it was before 1872. They have now no security of tenure, and can be dismissed by school-boards without the right of appeal; while for centuries prior to 1872 parish teachers had an *ad vitam aut culpam* appointment, and could be dismissed only after incapacity or misconduct was proved in a court of law. Certain checks have, in recent years, been imposed by Parliament upon arbitrary dismissal, but the right of dismissal still remains. The principal check upon its abuse is public opinion, which is often brought to bear upon flagrant cases through the influence of a powerful body of teachers called "The Educational Institute of Scotland."

The remedy for this serious defect is likely to follow only when the second defect is removed, viz. the absence of retiring allowances for old or infirm teachers. The Education Department is indeed beginning to revive the custom that prevailed before 1872, and is bestowing a limited number of pensions; and the English teachers have received encouragement from the government to expect the introduction of a definite scheme. It will naturally follow that school-boards will not long be permitted by arbitrary dismissal to deprive deserving teachers of their pensions.

On the whole, Scottish elementary education is in a fairly satisfactory condition. Among its teachers are many highly educated men who occupy a good social position. They have plenty of initiative and enthusiasm, and share the hopeful feeling inspired by the wonderful progress of the last 24 years.

Ayr.

D. MACKAY.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE, INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

Wie in jeder grösseren stadt, so macht sich auch in London ein unterschied in der sprache der oberen und der niederen kreise der bevölkerung bemerkbar, und so gross ist hier die kluft zwischen beiden, dass die vulgärsprache einen eignen namen, *cockney*-dialekt, erhalten hat. Das wort *cockney* ist von unsicherer herkunft und bedeutung. Heutzutage bezeichnet man damit das echte londoner kind, den gemeinen mann der stadt, der eine eigene, von der sprache der gebildeten scharf getrennte sprache redet. Zwar gibt es, wie sich bei der ungeheuren grösse Londons nicht anders erwarten lässt, hier und da kleine abstufungen und schattirungen in dieser sprache, aber sie verschwinden gegenüber dem gemeinsamen besitzthum der londoner. Wenn man freilich die bunt zusammengewürfelte menschenmenge betrachtet, die aus den verschiedensten gegenden des britischen reiches und aus aller herren ländern dort zusammengeströmt ist, wenn man bedenkt, dass diese menschenmenge in fortwährendem wechsel begriffen und nur durch wenige gemeinsame interessen mit einander verknüpft ist, so möchte man von vornherein auf eine viel grössere verschiedenheit schliessen und sich wundern, dass hier überhaupt ein gemeinsames band der sprache entstehen konnte. Von ganz geringen verschiedenheiten abgesehen, ist also die londoner vulgärsprache oder der *cockney*-dialekt — wobei wir das wort dialekt allerdings nicht streng in dem sinne fassen, wie wir etwa von dem dialekt einer seit altersher ansässigen, ländlichen bevölkerung sprechen — in ganz London, einschliess-

lich der vorstädte und ihrer unmittelbaren umgebung. derselbe, und alle wirklichen verschiedenheiten innerhalb der vulgärsprache beruhen lediglich auf sozialen verhältnissen. Der *cockney*, der sich aus kleinen anfängen zu einer gewissen wohlhabenheit emporgearbeitet, hat das natürliche bestreben, die kluft, die ihn früher von dem gebildeten trennte und die sein geld teilweise ausgefüllt hat, noch mehr zu beseitigen, indem er eine feinere sprechweise anzunehmen sucht. Freilich entspricht der erfolg nur sehr wenig seinen bemühungen: man erkennt den *cockney* leicht in jedem gewande. „Ob er sich in Ramsgate mit seinesgleichen bei *Aunt Sally* die zeit vertreibt, ob er in einem schweizer hotel den lord zu spielen versucht, oder im *Mansion House*, mit schwerer kette behangen, als wirklicher *alderman* figurirt: er ist und bleibt immer nur, wie Arry im *Punch*, der mann des volkes und wird die scheidewand, welche die sprache zwischen ihm und dem gebildeten aufgerichtet hat, schwerlich jemals umzureissen vermögen“ (Baumann, *Londin*. s. XVI). Die hüter des reinsten *cockney*-dialektes, die echten kinder des volkes, sind die kleinhändler und kleingewerbetreibenden, die kutscher, strassenkehrer, stiefelputzer, zeitungsträger und andere typische gestalten des londoner lebens, die tagelöhner, fabrikarbeiter. Auch ausserhalb Londons hat diese sprache hier und da wurzel geschlagen. Wie die gebildete sprache der hauptstadt immer mehr als die norm angesehen wird, so verbreiten sich in ihrem gefolge auch manche besonderheiten des *cockney*-dialektes, die namentlich in allen grösseren städten Englands zu finden sind (Sweet, *HES*). Bei der kolonisation von Australien in diesem jahrhundert wanderten zugleich auch viele *cockney*-eigentümlichkeiten in das land, und dort erwies sich das hauptstädtische element so stark und urwüchsig, dass es die oberhand gewann und das australische englisch fast ein *cockney*-englisch ist (vgl. Ellis V, s. 236 ff.).

Die verschiedenheiten zwischen der gebildeten und der vulgären sprache sind dreifachen ursprungs. Einmal sind die jetzt für vulgär geltenden bestandteile reste einer früheren periode der schriftsprache, die, von dieser im lauf der zeit aufgegeben, sich noch in der volkssprache erhalten haben. „*The polite sounds of a past generation*, sagt Ellis (IV, s. 1086), *are*

the bêtes noires of the present. Who at present with any claims to eddication would jine in praising the pints of a picter? But certainly there was a time when eddjucation, joyn, poynts, pictsher would have sounded equally strange.“ Andererseits aber entwickelt sich die volkssprache im allgemeinen ungezwungen in einer bestimmten richtung, und da sie in ihrem laufe nicht, wie die schriftsprache, durch äussere hemmnisse aufgehalten wird, so eilt sie dieser in der weiterentwicklung der sprachlichen tendenzen voran und zeigt uns in solchen fortgeschrittenen bildungen den stand, dem auch die schriftsprache zustrebt, soweit nicht künstlicher einfluss der organischen gestaltung einhalt thut. Besonders ist es daher die aussprache, die eine rasche entwicklung durchmacht und sich infolgedessen in verhältnismässig kurzer zeit von der schriftsprache weit entfernt hat.

Neben diesen beiden hauptfaktoren, den überresten einer älteren sprachperiode und den in ungehemmter konsequenz durchgeführten organischen entwicklungsgesetzen, macht sich der einfluss einer dritten quelle weit weniger bemerkbar: es ist dies die einwirkung der benachbarten dialekte. Man sollte eher das gegenteil erwarten, da doch in London menschen aus den verschiedensten teilen des landes zusammenströmen, und zumal da es auf der grenze zweier sprachlicher gebiete liegt, die durch die Themse getrennt werden. London nördlich derselben mit seinen vorstädten, die nach Bucks, Middlesex und Essex hineinragen, gehört zum östlichen sprachgebiet Englands und zwar zu seinem südlichen zweig, während das südwärts des flusses gelegene London mit den vorstädten in Berks, Surrey und dem nordwestlichen Kent den nördlichsten ausläufer des südlichen sprachgebietes bildet. In diesem teil der riesenstadt lassen sich jetzt keine eigentümlichkeiten des südlichen dialektes mehr bemerken. Wohl mag sein einfluss früher vorhanden gewesen sein und noch bis zur mitte dieses jahrhunderts waren noch einzelne spuren nachweisbar, aber das riesige wachstum Londons hat mit der ländlichen bevölkerung auch den einfluss ihrer sprache gänzlich zurückgedrängt. Mit dem östlichen zweig hat die londoner vulgärsprache manche charakteristische züge gemeinsam, aber es ist zweifelhaft, ob diese übereinstimmung auf einem einfluss des nachbardialektes oder nicht weit eher auf selbständiger entwicke-

lung beruht. Ellis (V, p. 227, 236) sieht zwar in der *cockney*-sprache nur die durch den einfluss des östlichen dialektes modifizierte gebildete sprache Londons, doch geht er hierin entschieden zu weit.

Es ist in vorliegender arbeit nicht der versuch gemacht, das verhältnis der londoner vulgärsprache zu den benachbarten dialekten zu untersuchen, weil es über den rahmen der arbeit hinausgehen würde; ich glaube aber, dass der einfluss des östlichen ebenso wie der des südlichen dialektes sehr gering gewesen ist und heutzutage sich gar nicht mehr äussert, da die lebenskräftige volkssprache jedes fremde element alsbald aufsaugt.

Die vulgärsprache hat im vergleich mit den andern eigentlichen dialekten keine lange vergangenheit. Man kann ihren anfang erst von dem zeitpunkt an rechnen, wo die ostmitteländische sprache Londons sich zur allgemeinen litteratursprache aufschwang. Bis dahin hatte wohl kein grosser unterschied zwischen der sprache der gebildeten und der unteren klassen bestanden. Dieser bildete sich eben erst dadurch heraus, dass der londoner dialekt in dem weniger beweglichen gewande der schriftsprache hinter der rascheren und ungehemmten entwicklung der volkssprache zurückblieb, aber zugleich auch ältere bestandteile der sprache aufgab. Der unterschied zwischen gebildeter und vulgärer sprache wuchs allmählich und hat bis heute immer zugenommen.

Von der frühesten geschichte der vulgärsprache seit ihrer abzweigung von der gemeinsamen mutter wissen wir nur wenig. Einige andeutungen finden sich wohl in den werken der orthoepisten und der lustspieldichter des 16., 17. und 18. jahrhunderts, aber erst im anfange dieses jahrhunderts erfahren wir durch Walker und Smart näheres über den *cockney*-dialekt, besonders über die aussprache. Am reichlichsten fliessen die quellen um die mitte des jahrhunderts, indem die werke von Dickens (besonders *Pickwick* 1836) und Thackeray (*London footman's speech* 1846/47 im *Punch*) uns einen guten einblick in den damaligen stand der sprache gewähren. Vergleichen wir diesen mit dem heutigen, wie er in vorliegender arbeit dargestellt ist, so müssen wir einen auffallenden unterschied, sowohl in der aussprache wie im wortschatz, konstatiren. Besonders erstere hat seit Dickens

eine ausserordentlich rasche veränderung erfahren, so dass ein *cockney* aus jener zeit seinen modernen bruder kaum verstehen könnte. So stellen die untersuchungen der vulgärsprache von Franz (*Die dialektsprache bei Dickens* in *Engl. Stud.* XII.) und Storm (*Die vulgärsprache* in *Engl. Phil.* I.) im wesentlichen den *cockney*-dialekt dar, wie er zur Zeit Dickens war.

Die vorliegende arbeit beschäftigt sich mit der untersuchung der *modernen londoner vulgärsprache*. Sie benutzt, ausser der persönlichen während eines fast zweijährigen aufenthaltes in London gesammelten erfahrung, als hauptsächliche und reichste quelle das londoner illustrierte witzblatt *Punch, or The London Charivari*, das uns in einigen typischen gestalten die echten londoner in sprache, anschauungen und redeweise getreu schildert. Auch andere witzblätter, wie *Fun, Funny Folks, Moonshine, Judy, Ally Sloper's Half Holiday* reden gern in der sprache des gemeinen mannes, sie alle aber übertrifft *Punch* als das klassischste und zuverlässigste bei weitem; er bildet gewissermassen eine quellenschrift der sprache seiner zeit. An der spitze der volkstypen des *Punch* stehen 'Arry, der *cockney par excellence*, und sein gal Arriet, dann Arrys chum Charley aus dem osten, *Jeames the footman* aus dem vornehmen westende, der sich vergebens bemüht „fein“ zu sprechen, Jim oder Ginger Jimmy, der bewohner des *slumland*, und der alte *Robert the city waiter* aus der altstadt, der das konservative element des *cockneytums* darstellt. Mit feiner beobachtungsgabe haben die mitarbeiter des *Punch* die sprache des gemeinen mannes studirt und jenen typischen gestalten in den mund gelegt. Für die vorliegende arbeit wurden die letzten 8 jahrgänge des *Punch*, 1887—1894 (band 92—107) benutzt und zum vergleich mit der ältern *cockney*-sprache der jahrgang 1849 (band 16 und 17).¹ Bei der darstellung der vulgärsprache habe ich mich auf die *lautlehre, formenlehre* und *syntax* beschränkt, wobei besonders auf die herkunft und erklärang der grammatischen erscheinungen und auf das verhältnis zur gebildeten sprache eingegangen wurde.

¹ Die zitate aus *Punch* sind nach jahrgang, band und seitenzahl gegeben, z. b. (1887¹ s. 12) bedeutet: *Punch*, erste hälfte des jahrgangs 1887 (ein jahrgang = 2 bände), seite 12.

Dagegen habe ich aus leicht begreiflichen gründen den *cant*, die geheimsprache der bettler, diebe und landstreicher, ebenso die *slang*-ausdrücke nicht beachtet, jene zahllosen wörter und redensarten, die wie eintagsfliegen auftauchen, um bald darauf wieder anderen erscheinungen platz zu machen.

Folgende werke sind bei dieser untersuchung benutzt worden:

Punch, jahrgang 1849, 1887—1894 (eine sammlung der *Arry Ballads* ist gesondert erschienen). — *Thanks awfully! Sketches in Cockney*, London 1890. — Henry J. Barker, *Very Original English*, London 1889. — H. Baumann, *Londinismen*, 1887. — Joh. Storm, *Englische philologie*. 1. Die lebende sprache, 2. auflage 1892 (den noch nicht erschienenen teil der 2. auflage, welcher über die vulgärsprache handelt, stellte mir herr prof. Storm freundlichst zur verfügung). — Ellis, *On Early English Pronunciation*, teil I—V. (abgekürzt Ellis IV, V). — Sweet, *Primer of Spoken English* (abgekürzt *Primer*). — Sweet, *History of English Sounds*, 2. auflage. — C. Stoffel, *Annotated Specimens of "Arryese"* in *Taalstudie* X, 5, XI, 1, 2. — Lloyds bemerkungen zu Miss Soames *Introduction to the Study of Phonetics*, in *Phon. Stud.* V. — Soames, *Introduction to the Study of Phonetics*. — Vietor, *Elemente der phonetik*, 3. auflage 1894. — Sievers, *Grundzüge der phonetik*, 4. aufl. 1893. — Skeat, *Principles of English Etymology* I, II. — Morris, *Historical Outlines of Engl. Accidence*, 1888. — O. Jespersen, *Progress in Language*, 1894. — Kluge, *Geschichte der englischen sprache* in Pauls *Grundriss der germ. phil.* I. — Franz, *Die dialektsprache bei Charles Dickens* in *Engl. Stud.* XII. — Franz, *Zur syntax des älteren neuenglisch* in *Engl. Stud.* XVII, XVIII, XX. — Abbott, *A Shakespearian Grammar*. — Klapperich, *Zur sprache des lustspieldichters Sheridan* in der beilage zu dem jahresbericht der realschule zu Elberfeld 1892. — Morsbach, *Ursprung der neuengl. schriftsprache*.¹

Teil I. LAUTLEHRE.

Kap. I. VOKALE.

§ 1. CHARAKTERISTIK DER VOKALE. Die merkmale, durch welche die englische sprache ihr eigentümliches gepräge erhält, nämlich träge artikulation und somit verbreiterung der zunge, sowie schwache lippenthätigkeit, finden sich in erhöhtem masse in der volkssprache. Die träge artikulation schafft offene vokale, und die folge der schwachen thätigkeit der lippen ist geringe rundung, die weiterhin zur völligen entrundung führt. Dieser

¹ Luick, *Untersuchungen zur engl. lautgeschichte* konnte nicht mehr benutzt werden.

vorgang wird noch durch die angewohnheit der londoner gefördert, beim sprechen meist zu lächeln oder zu grinsen (Sweet, *HES* § 108). Die londoner vulgärsprache weist demnach mehr offene und weniger gerundete vokale auf als das schriftenglische. Besonders entwickelt ist in der volkssprache die auch im gebildeten englisch herrschende neigung zur diphthongirung der langen vokale. Sie äussert sich nicht so sehr in der bildung neuer diphthonge, als in der dissimilation der vorhandenen, in dem streben, sie noch mehr zu spalten und die einzelnen bestandteile schärfer von einander abzuheben. So erklärt es sich, dass das schriftenglische *ij* fast als *ei* erscheint, schriftenglisch *ei* als *ai*, schriftengl. *ai* als *ɔi*, schriftengl. *au* als *æö*, schriftengl. *ou* als *aö*. Diese neigung zur diphthongirung ruft noch eine andere eigentümlichkeit hervor: die diphthonge des vulgärenglischen sind nämlich keine diphthonge in strengem sinne, sondern sie stellen eine kette von lauten dar, von denen eigentlich nur das erste und letzte glied deutlicher zu gehör kommen (Lloyd, *Ph. St.* V, s. 83); sie klingen infolgedessen gedehnt und gezogen, was ihre genaue bestimmung und graphische wiedergabe sehr erschwert. Diese erscheinung erklärt Lloyd (a. a. o.) aus der angewohnheit der londoner, die zunge in steter bewegung zu halten. Dazu kommt noch, dass die diphthonge keinen energischen ein- und ausgang haben, wodurch die entstehung der unbestimmbaren gleitlaute noch mehr begünstigt wird. Die vokale werden, wie im gebildeten londoner englisch, dorsal gebildet. Der ansicht Lloyds (*Ph. St.* V, s. 81, 93), dass die vokale des vulgärenglischen die neigung hätten, koronal zu enden, kann ich nicht zustimmen, da nach meiner beobachtung die zunge während der ganzen dauer der vokale die dorsale artikulation beibehält. Auch die langen vokale *ɔ*:, *ɔ*:, *ä*: sind in der volkssprache nicht ganz homogen, sondern zeigen, wenn auch in geringem masse, die neigung zur diphthongirung, indem sie mit einem dunkeln *ə*-ähnlichen nachhall enden. Doch kommt dieser nicht so zum ausdruck, dass man jene vokale als diphthongisch bezeichnen könnte. Am deutlichsten ist der nachhall hörbar im auslaut, dagegen fast gar nicht vor stimmlosen konsonanten. Die kurzen vokale bleiben natürlich von dem einfluss der diphthongirung unberührt und erhalten sich rein. Doch tritt bei ihnen die auch dem schriftenglischen nicht ganz fremde neigung zur palatali-

sirung und erhöhung in verstärktem masse zu tage. Bei der bildung der kurzen vokale geht das streben dahin, die zunge vorzuschieben und zu heben, wohl deshalb, weil die artikulation mit der zungenspitze und im vordermunde leichter auszuführen ist als mit der schwereren hinterzunge. Dadurch entsteht, im vergleich mit dem schriftenglischen, eine „dünnere“ aussprache der kurzen vokale. Dieser palatalisirung und erhöhung sind hauptsächlich die vorderen vokale unterworfen. So erscheint schriftenglisch *e* im vulgärengl. meist als *i*ʀ, schriftengl. *æ* als *e*, schriftengl. *a* (in *but*) fast als *æ*⁺ (*ä*). Nur das kurze *u* hat sich bis jetzt ihrem einflusse entzogen. Die unbetonten vokale werden mit vorliebe verdunkelt oder ganz unterdrückt, mehr vielleicht als es in andern sprachen geschieht; es ist das endergebnis der tendenz, die schon im altenglischen die ursprünglichen vollen endungsvokale in farblose *e* umwandelte. Besonders trägt zur verflüchtigung der unbetonten vokale, wie Storm (*E. Ph.*¹ s. 294) bemerkt, die starke beimischung des romanischen elementes bei, das die volkssprache nur schwer assimiliert. Darum sieht auch die londoner vulgärsprache vulgärer, entstellter aus als die meisten andern dialekte, die wesentlich aus einheimischen elementen bestehen.

A. BETONTE EINFACHE VOKALE.

I. PALATALE.

§ 2. KURZES OFFENES *i*. Es ist

1. derselbe laut wie in der gebildeten sprache in *it*, *been*, *England* etc. In diesem falle wird er von *Punch* nur selten und ohne bestimmte regel bezeichnet wie in *bin-been*, *England-England*, *bizy-busy* etc.

2. ein alter *i*-laut in einigen wörtern, der sich nur im dialekt erhalten hat: *git-ge* geht auf ags. (*on-*)*zitan* zurück. Es findet sich bei Cooper 1685 als dialektisch für *get* erwähnt (Sweet, *HES. wordlist* 937). Auch in der umgangssprache ist diese aussprache nicht selten. Ebenso *forgit*, ags. *forzitan*. — *sich-such* ist die alte mittelländ. form *swich*, ags. *swilc*. — *jist-just* zeigt entrundung des frz. *ü*-lautes. — In *yis-yes*, *yit-yet* ist der altengl. *i*-laut erhalten, während das gebildete englisch dies *i* in

e verwandelte, weil die verbindung der beiden verwandten laute *j + i* unbeliebt war (Sweet, *HES* § 898). — In *yesterday-yesterday* liegt das westsächs. *zistrandaz*, me. *zisterday* neben *yerstendaï* etc. vor. Diese aussprache gibt auch Jones 1701 für das gebildete englisch (Sweet, *HES*, *wordl.* 1794). — *cliver-clever* geht auf ein me. *cliver* neben *clever* zurück (z. b. *Bestiary* v. 220). — In *kiver-cover* liegt wohl ein me. *kyver* zu grunde, das neben *kever*, *kover* vorkam, wenigstens existirt ein verbalsubstantiv *kyveryng* (Wycliffe, *Ps.* XVII 36). Die aussprache *kiver* erwähnt Gill 1619 neben *kuver* (Sweet, *HES* § 825). — *cimetry-cemetery* ist das me. *cimetre*, in welchem im 16. jh. die schriftsprache den *e*-laut vorzog (Skeat, *Princ.* II 96). — In *tixt-text* liegt eine me. nebenform *tixt*, *tyxt* für *text* vor (s. Stratmann, *MED*).

3. die weiterentwicklung des schriftengl. kurzen *e*-lautes. der, wie überhaupt die palatalen laute im südl. und östl. dialekte, schon seit alter zeit zur erhöhung neigt: *agin-again*, *gineral-general*, *bitter-better*, *mimber-member*, *imminent-eminent*, *ginllemen-gentlemen*, *skitch-sketch*, *niver-never*, *ginerus-generous*, *silibrated-celebrated*, *tilegraph-telegraph*, *percishen-procession*, *dippyty-deputy*, *akiddymy-academy* (resp. *akedemy*), *milt-melt*, *riverince-reverence*, *didicate-dedicate*.

Schon im me. schwankte die aussprache in einigen wörtern zwischen *i* und *e*, besonders in frz. wörtern, wo das *e* auf normannisches *e* vor *m + kons.* zurückgeht (Pauls *Grundr.* I 815). So kam *disert* neben *desert* vor (*Gen.* und *Exod.*), *chimestry* neben *chemistry* (*cockney*: *chymist-chemist*), *sinatur* neben *senator* (*S. Sages*), *chivalry* neben *chevalry*, *chimenee* neben *chemence*, *abrigen* neben *abregen*, und in den drei letzten ist die *i*-aussprache im schriftenglischen durchgedrungen. Noch im vorigen jahrhundert herrschte ein schwanken zwischen *i* und *e* in *penny*, *pence*, *ten*, *ever*, wo jetzt der *e*-laut die oberhand bekommen hat, während die vulgärsprache *i* zeigt.

Die neigung zur erhöhung des *e*-lautes war demnach schon frühe im englischen vorhanden, und so kann es nicht wundern, wenn die volkssprache sie noch weiter ausbildete. Dieser wandel ist aber erst in neuerer zeit offen zu tage getreten, denn Walker und Smart (*Ellis* V, s. 226) erwähnen ihn noch nicht als eine eigentümlichkeit der *cockneys*. Weil darum der *i*-laut jüngeren

ursprungs ist, so ist er noch nicht überall durchgedrungen. Während er in den meisten wörtern das *e* bereits ganz verdrängt hat, liegt in andern erst eine nüance zwischen *e* und *i* vor, vielleicht *i*⁺ oder *e*⁺. Daraus erklärt sich, dass *Punch* nicht immer das *e* durch *i* wiedergibt.

Ellis und Sweet erwähnen diese erhöhung des schriftenglischen *e*-lautes nicht. Sweet behauptet vielmehr das gegenteil: „*the original e generally has the broad sound of the low-front-narrow, a pronunciation, which is very marked among the lower orders in London.*“ Derselben ansicht ist Storm (*E. Ph.*² s. 816), der dafür drei beispiele aus Dickens anführt: *yas-yes* (*ya'asday-yesterday*), *arrand-errand*, *yaller-yellow*. Ersteres ist jedoch nicht beweiskräftig, weil für dies wort vier aussprachen gebräuchlich sind (*yis, yes, yas, yus*), bei *arrand* kommt der trübende einfluss des *r* in betracht, und bei *yaller* hat das *j* die erhöhung zurückgehalten. Die aussprache *æ* in letzterem worte galt übrigens früher auch fürs schriftenglische; so erwähnt sie Jones 1701 (Sweet, *HES*, wordl. 736). In *Punch*, *Thanks awf'ly*, in D'Orsey, *On London Town Speech* 1883, Tuers *Cockney Almanac* 1882 findet sich keine andeutung irgend welcher art für die verbreiterung des *e* zu *æ*. Auch Lloyd (*Ph. St.* V, s. 86) bestätigt nur die neigung der londoner zur erhöhung des *e*: „*yet or says sometimes suggests yit or siz.*“

Wir können dem *i*-laut die stellung *hfiw* bzw. *mfiw-raised* zuschreiben.

§ 3. KURZES OFFENES *e* (*Punch*: *e*). Es ist

1. ein alter *e*-laut in *sech-such* = ags. *swelc*, me. *sech*; *sence-since*, ags. *seoddan*, me. *sens* neben *sithenes*; *shet-shut*, me. *schetten*.

2. Während das kurze *e* des schriftenglischen auf dem wege zu *i* begriffen ist, hat sich umgekehrt der *e*-laut vor *r* und *l* in einigen wörtern festgesetzt, die in der schriftsprache *i* haben: *sperrits-spirits*, *shellin-shilling*. Schon im me. wechselte kurzes *i*, besonders das frz. *i*, mit *e*, wie die orthographie me. handschriften zeigt, besonders vor *r* und *l* (Pauls *Grundr.* I 829), und im frühneuenglischen herrschte nach *r* doppelte aussprache in *pretty* und *pritty*, *threppence* und *thrippence* (Viotor, *Ph.*³ § 57, anm. 7). Vielleicht ist das *e* in *sperrits* und *shellin* ein

nachklang aus jener zeit. In der that kommt letzteres in der verbindung *shelingworth* in einer londoner parlamentsurkunde aus dem jahre 1423 vor (Morsbach, *Urspr.* s. 33). — Zweifelhaft kann man sein, ob in *set-sit* nicht das faktitive *set* für das intransitive *sit* eingetreten ist (s. § 82). *Sperrits* und *set* finden in *Errors of Pronunciation* 1817 (Ellis V, s. 228) als *cockney*-aussprache erwähnung. In *sterrup*, das im schriftenglischen zwischen *e* und *i* schwankt, hat die vulgärsprache den *e*-laut bevorzugt.

3. die weiterentwicklung des schriftenglischen lautes in *fat*: *keb-cab*, *kerry-carry*, *ketch-catch*, *kerridge-carriage*, *thet-that*, *think-thank*, *fec-fact* etc. — Schon die gebildete südengl. aussprache neigt dazu, den *æ*-laut zu erhöhen. So sagt Lloyd (*Ph. St.* V, s. 86) von *æ* in *man*: „*The Southern vowel is generally half-long and its quality is keen, whilst that of the Northern is blunt. The timbre of the Northern suggests its proximity to a, but that of the latter suggests e much more strongly. Hence in London it sometimes passes over into e, especially with children (rat = ret).*“ Ähnlich äussert sich Sweet (*HES* § 30): „*æ tends to mfw in vulgar.*“ Wir haben also hier ein weiteres beispiel für die neigung der vulgärsprache, die kurzen vokale zu erhöhen. Die durch den wandel des *e* zu *i* frei gewordene stelle wird nun durch einen neuen *e*-laut eingenommen. Auch dieser übergang ist verhältnismässig jung und deshalb noch nicht überall durchgeführt. Im allgemeinen kann man sagen, dass die am meisten gebrauchten wörter auch am schnellsten den wechsel vollziehen, während in anderen erst eine mittlere lautnuance zwischen *æ* und *e* vorliegt. Spuren dieses lautwandels finden sich schon im me., so begegnet *kecchen* in *Ancr. R.* 324, *Horn* 1377 (Stratmann, *MED*).

Tuer in seinem *Cockney Almanac* 1883 und *Thenks awf'ully* schreiben überall *e* für *a*, während *Punch* nur in den alltäglichen wörtern die *e*-aussprache bezeichnet und in andern die lautnuance zwischen *æ* und *e* durch *a* wiedergibt.

4. In *gel*, *gal-girl* liegt die alte palatale aussprache *gæal* (geschrieben *gairl*) zu grunde, die auch gelegentlich noch im volke gehört wird (Ellis IV, s. 1219, 1228); die länge wurde verkürzt und gleichzeitig erhöht. Auch in der gebildeten sprache

wird *girl* nicht selten palatal ausgesprochen. wie Miss Soames bemerkt (*Intr.* s. 60): „something like æ in pear“. Dass in *gal* derselbe laut vorliegt wie in *shall*, *pal*, beweisen reime in *Punch* (1887¹, s. 305): *Polly Peckham will be on my arm, I can furnish you out with a gal — As will suit you right down to the ground, Charlie. Do make a heffort, old pal.* Der laut ist *mfw* bzw. *lfn-raised* (*e*, *æ*⁺).

II. GUTTURALE.

§ 4. KURZES OFFENES *u* (*Punch*: *u*, *oo*) unterscheidet sich nicht von dem laut in der gebildeten sprache: *pull*, *book*, *wolf* etc. — Vor *m* und *n* erscheint das lange *u* der schriftsprache als kurz. So hörte ich *soon* als *sun*, *moon* als *mun*, *broom* als *brum*, *room* als *rum* (auch in der gebildeten sprache). *Punch* bezeichnet in diesem falle den kurzen laut nicht besonders. Über *u* in *could*, *would*, *should* s. § 16, 2. Sweet (*HES* s. 3) definirt den laut als *hw*.

§ 5. KURZES ÜBEROFFENES *ɔ* ist derselbe laut wie im schrift-englischen in wörtern wie *on*, *not*, *stock*, *what* etc., doch wird er nicht nur vor stimmlosen *s*, *th*, *f*, wie in der schriftsprache, verlängert, sondern auch vor andern konsonanten, stimmlosen und stimmhaften, besonders vor nasalen. Dabei liegt wohl übertragung der länge des auslautenden konsonanten, zunächst von stimmhaften (insbesondere nasalen), auf den vokal vor. So lautet auch im schriftenglischen *man* fast wie *mæn*. Freilich sollte man diesen einfluss auch bei andern vokalen vermuten, jedoch beschränkt sich die verlängerung nur auf *ɔ*. — *Punch* hat für die länge nur selten ein besonderes zeichen (*aw*), während *Thanks awfully* sie durch die schreibung *aw*, *au* kenntlich macht. So findet sich das ursprüngliche kurze *o* verlängert in *want*, *long*, *along*, *donkey*, *fond*, *offer*, *job*, *drob*, *office*, *hospital*. — Umgekehrt wird das schriftengl. lange *ɔ* zu *ɔ* verkürzt in *'oss* = *horse*.

§ 6. LANGES HALBOFFENES *ɔ*: (*Punch*: *aw*, *or*) ist 1. der etwas geschlossenere laut des schriftenglischen in wörtern wie *broad*, *saw*, *talk*, *sort* etc. — 2. vertreter des schriftengl. halblangen *u* vor *ɔ*, das aus ursprünglichem *r* entstanden ist: *pore-*

poor, yore-your, shore-sure.¹ — 3. die für ein ursprünglich kurzes *o* eingetretene länge in einigen wörtern (s. § 5). — Der laut ist *lbnr*.

§ 7. LANGES GESCHLOSSENES *v*: (*Punch: or, ar, aw*).

1. Es ist die weiterentwicklung des schriftengl. langen *a* in *father: larf-laugh, arsk-alk, carm-calm, grorss-grass, lawst-last, porlour-parlour, Chorley-Charlie, chornce-chance, corpet-carpet, stawc-starve, norsty-nasty, clorss-class* etc.

2. In *larn-learn, arn-earn*, me. *lernen, ernen* ist im gegensatz zum schriftenglischen ein *a*-laut vorhanden, weil diese beiden den allgemeinen übergang von me. *er* auslautend oder vor konsonant zu *ar* mitmachten. Über umgekehrte fälle s. § 9.

Über die bildung dieses lautes gehen die meinungen der phonetiker ziemlich weit auseinander; wegen der eigentümlichen bildung der *a*-laute ist es schwer, die artikulation genau zu ermitteln. Ellis hält den laut für gerundet. Nach Sweet (*HES* § 961) sind die lippen nicht gerundet: „*aa (in father) is broadened to lbn in vulgar*“. Hierin möchte ich Sweet beistimmen. Die gutturalen vokale neigen allerdings leicht zur rundung, und man ist versucht die tiefe klangfarbe ihrem einfluss zuzuschreiben. So sagt Sweet (*HES* § 60): „*The first stage in the rounding of back vowels is forming them with imperfect mouth-opening, the lbn and lbw being especially liable to this muffling. Indeed, unless pronounced with very open mouth, these sounds are always apt to be mistaken for rounded vowels. The rounding of ā into some variety of open ō is very general in the Germanic languages.*“ Über die akustische wirkung des *v*: sind alle einig: es ist ein sehr tief klingender, dem *o*: sich nähernder laut, der aber sowohl von dem schriftengl. laut in *father*, wie von dem in *broad* verschieden ist. Murray (*Ellis* IV, s. 1152) und Viotor (*Ph.*³ § 49, anm. 1) setzen das *v*: dem breiten schottischen *a*-

¹ Einen *o*-laut zeigt auch das gebildete englisch in diesen wörtern, doch ist er nicht ganz so offen wie der vulgäre und auch verschieden von dem schriftengl. *o*-laut in *pore, shore* etc. Diese neue, zwischen *o* und *o* stehende, aussprache gilt jetzt, wie mir mein bruder, dr. Aug. Höfer in London, mitteilt, als die feinste und herrscht allgemein auf der bühne: die jetzige bühnenaussprache von *poor* z. b. unterscheidet sich scharf von dem vulgären *poor* sowohl wie von dem schriftengl. *pore*.

laut gleich, und nach Lloyd (*Ph. St.* V, s. 81) nähert es sich sehr einem offenen *o*-laut. Vielleicht beruht die tiefe klangfarbe auf hinterer rundung, indem die zunge zurückgezogen und vertieft wird. Diese verbreiterung des schriftengl. *a*-lautes scheint erst neueren ursprungs zu sein, denn es findet sich keine andeutung in Smart, Walker, *Errors of Pronunciation*, Dickens und Thackeray; heutzutage ist sie indes allgemein durchgeführt.

III. GEMISCHTE VOKALE.

§ 8. KURZES OFFENES *ä* (*Punch*: *u*). Es ist

1. die weiterentwicklung des schriftenglischen lautes in wörtern wie *come*, *young* etc. (*Punch* schreibt *cum*, *young London* etc).

2. der vertreter des langen schriftengl. lautes *ä*: vor stimmlosen konsonanten. *Punch* bezeichnet in diesem falle die qualität des lautes durch *u*, die quantität meist durch verdoppelung des folgenden konsonanten: *puss-purse*, *nuss-nurse*, *fust-first*, *thust-thirst*, *bust-burst*, *cuss-curse*, *pussen-person*, *buthday-birthday*, *puffic-perfect*, *suckemstance-circumstance*. Hier hat das für das schriftenglische geltende gesetz, wonach die langen vokale vor stimmlosen konsonanten zu halblangen verkürzt werden, bis zur völligen verkürzung der ursprünglichen längen gewirkt. Der verkürzte laut hat denselben wert wie der unter 1. erwähnte. *Punch* reimt beide mit einander, so (1894¹, s. 145): *Then an awful silence filled that bus, whilst the blinded conductor began for to cuss*.

3. die historisch berechtigte weiterentwicklung des me. kurzen *u* in *suvin-sovereign*, *cumrid-comrade*, wo das schriftengl. den *o*-laut entwickelte.

4. In *buzzum-bosom*, me. *bōsem* war das lange *u*, zu dem das me. *ō* im 16. jahrhundert übergegangen war, so früh verkürzt worden, dass es die entwicklung des kurzen *u* zu *a* (vulgär *ä*) mitmachen konnte, während das schriftengl. lange zwischen den beiden lauten schwankte, um schliesslich den *u*-laut vorzuziehen. Dies schwanken des vorigen jahrhunderts zwischen *u* und *a* (damals *æ*, *ʌ*) macht sich heute noch in der vulgärsprache bemerkbar, indem in einigen wörtern neben dem viel häufigeren

u-laut auch *ä* gelegentlich gebraucht wird. So hört man *pät* neben *put*, *pas* neben *puf*.

Nach Sweet (*HES* § 947) und Lloyd (*Ph. St.* V, s. 85) ist *ä*, verglichen mit dem entsprechenden laut des schriftenglischen, den Sweet als *mbn-advanced* bezeichnet (a. a. o.), gemischt und heller. Wir haben hier wieder die neigung zur palatisierung, die auch im gebildeten englisch bemerkbar ist, so dass die unterscheidung von *rug* und *rag* schwer ist (Vietor, *Ph.*³ § 19). In seiner akustischen wirkung ähnelt der laut einem offenen e-laut. Lloyd (a. a. o.) ist sogar geneigt, ihn überhaupt zu den palatalen zu rechnen; auch er bestätigt die ähnlichkeit des *ä* mit schriftengl. *æ* und die schwierigkeit z. b. *bun* von *ban* zu unterscheiden. Ihm ist der laut derselbe wie das unbetonte *æ* in *aslant*, *disappoint* (*N. Spr.* III, s. 301). Es gibt wohl verschiedene lautnuancen, doch nähern sie sich alle mehr oder minder in ihrer akustischen wirkung einem *æ*-laut, und es scheint, als ob das *ä* mit der zeit die stelle des zu *e* gewordenen *æ*-lautes einnehmen wolle. Tuer in seinem *Cockney Almanac* und *Thenks awfully* bezeichnen den laut durch *e* (z. b. *bet-but*, *drenk-drunk* etc.), doch ist die dadurch angedeutete aussprache übertrieben. Ich möchte den laut als *lxw-adv.* auffassen.

§ 9. LANGES GESCHLOSSENES *ä* (*Punch*: *ur* etc.) Es ist

1. derselbe laut wie im schriftengl. vor stimmhaften konsonanten und im auslaut, während er vor stimmlosen konsonanten verkürzt wird (s. § 7): *bird*, *were*, *word* etc. — 2. der vertreter des schriftengl. langen *a* in *fur-far*, *clurk-clerk*, me. *fer*, *clerk*. Diese machten den wandel vor *er* im auslaut oder vor konsonant zu *ar*, der sich im 16. jahrhundert vollzog, nicht mit (vgl. *earl*, *earth* etc.). In *fur* liegt derselbe laut vor wie in *sir*, mit dem es im *Punch* reimt (1894², s. 30): „*Ah! I thought so. Gone too fur! — Dirty dog! That riles you, Sir!*“ Der laut hat dieselbe geltung wie im schriftengl., nach Sweet *lxn*.

B. BETONTE DIPHTHONGE.

I. PALATALE.

§ 10. *iä* (*Punch*: *ee* vor *r*). Es ist

1. derselbe diphthong wie im schriftenglischen: *here*, *hear*, *queer* etc. Im osten Londons geht dies *iä* gelegentlich in *ä*:

über, so dass z. b. *nearly* lautet wie *early*. Dieselbe erscheinung beobachtete Miss Soames (*Intr.* s. 89) im gebildeten englisch.

2. der überrest einer im 17. und 18. jahrhundert geltenden *i*-aussprache in einigen wörtern, die jetzt im schriftengl. *æ* haben. Das me. offene *e* wurde erst im vorigen jahrhundert zu langem *i*, jedoch ward bei etlichen wörtern dieser lautwandel durch den einfluss eines vorausgehenden oder folgenden *r* aufgehalten. In der vulgärsprache aber machte das *e* trotz des folgenden *r* den übergang zu *i* mit, während es sich nach *r* erhalten hat (s. Ellis I, s. 88—90). Hierher gehören auch fälle, in denen me. *ai* und *a* vorliegen. Diese wurden erst in neu-engl. zeit zu langem offenen *e*, das sich dann zu geschlossenem *e* und weiter zu *i* entwickelte. So findet sich die *i*-aussprache in: *wheer-where*; *theer-there*; *sweer-swear*, me. *swēren*; *cheer-chair*, me. *chaire*; *keer-care* (*keerful-careful*), me. *cāre*; *aweer-aware*, me. *on wāre*; *squeer-square*, me. *squāre*. Dagegen liegt kein *i*-laut vor in *great*, *break* etc.

Der erste bestandteil des diphthongs ist, wie der des schriftenglischen, *hfn-lowered* (Sweet, *HES* § 963).

(Fortsetzung folgt.)

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BERICHTE.

DER NEUSPRACHLICHE FERIENKURSUS IN KÖLN

vom 2.—12. januar 1896.

Der diesjährige neusprachliche ferienkursus für den westen fand in der zeit vom 2.—12. januar in Köln statt. Den vorsitz führte herr geheimrat dr. Münch (Koblenz), der seinerseits herrn prof. Adeneuer (Köln) mit der ortsleitung betraut hatte. Von 43 berufenen teilnehmern waren 38 erschienen, davon 26 aus der Rheinprovinz, 3 aus Hannover, 4 aus Hessen-Nassau und 5 aus Westfalen. Hierzu gesellten sich als freiwillige zubörer eine reihe von fachgenossen und fachgenossinnen aus Köln und der provinz, so dass bei den vorträgen und lehrproben sich stets eine ansehnliche korona zusammenfand. Die teilnahme an den übungen konnte freilich nur den berufenen mitgliedern des kursus gestattet werden.

Die eröffnng erfolgte am donnerstag, den 2. januar, 6 uhr abends in der aula des städt. gymnasiums und realgymnasiums. Der direktor desselben, herr prof. dr. Schorn, hatte in zuvorkommendster weise für die vorträge, übungen, lehrproben und für die lehrmittelausstellung eine anzahl räume und für letztere auch ein reiches anschauungs- und bibliothekarisches material aus den trefflich ausgestatteten sammlungen der anstalt zur verfügung gestellt. In einer kurzen ansprache begrüßte der vorsitzende, herr geheimrat Münch, die versammlung und äusserte sich kurz über wert und bedeutung dieser kurse. Es falle selbstverständlich, so etwa bemerkte er, niemandem ein, von diesen veranstaltungen gleichsam plötzliche wunder zu erwarten, als ob hier in den 10 tagen jemand französisch oder englisch sprechen lernen könne. Wer darin noch nicht einige fertigkeit erlangt habe, der werde es auch hier nicht dazu bringen. Einen derartigen zweck hätten diese kurse auch nicht; ihre bedeutung und ihr wert liege vielmehr in den mannigfachen fördernden anregungen, die den zu gleichem streben vereinigten und mit löblichem eifer für ihren beruf erfüllten mitgliedern zu teil werden, in dem fruchtbringenden austausch der meinungen über die schier endlosen den neusprachlichen unterricht bewegenden, mehr oder minder wichtigen methodischen und didaktischen streitfragen, und nicht zum geringsten in der sich bietenden gelegenheit, aus dem munde gebildeter franzosen nationales französisch zu hören. Aus diesem letzteren grunde seien es denn auch die französischen deklamationen und vorträge

Französische Übungszirkel[illegible]

— das französische stand im vordergrunde —, welche das regste und allseitigste interesse für sich in anspruch nehmen. Wer von diesen Gesichtspunkten aus die ferienkurse betrachte, der müsse es mit ihm unbegreiflich finden, wie in einem viel gelesenen pädagogischen wochenblatte zu einer einfachen „ignorierung“ derselben aufgefordert werden könne. Eine solche auffassung sei hoffentlich nur bei einer verschwindenden minderheit der neusprachlichen lehrerschaft vertreten.

Dieser ansprache folgte die verteilung der mitglieder auf die verschiedenen übungszirkel. Es werden 4 französische gruppen mit je 11 oder 9 teilnehmern gebildet. Die einreihung in die französischen zirkel erfolgte zunächst nach dem grade der im gebrauch der sprache erlangten fertigkeit, die durch selbsteinschätzung festgestellt wurde, und weiterhin nach art der unterrichtsanstalten, so dass sich folgende abteilungen ergaben:

a) vorgeschrittenere; leiter: herr lektor Gauthy-Des Gouttes (Kiel) (11 teilnehmer);

b) anfänger: α) gymnasien; leiter: herr dr. Gaufinez (Bonn).

β) realgymnasien; leiter: M. Lesprand (Bonn).

γ) lateinlose anstalten; leiter: M. Berthauld (Bonn).

Für die leitung des englischen zirkels war herr lektor dr. M. Foerster (Bonn) gewonnen worden. Da ich auf die thätigkeit in diesen zirkeln an andrer stelle nicht wieder zurückkommen werde, so will ich gleich hier die französischen und englischen stücke angeben, welche behandelt d. h. gelesen und unter anwendung der fremden sprache besprochen wurden: 1) Augier et Sandeau, *Le gendre de M. Poirier*. 2) A. de Musset, *Un caprice*. 3) O. Feuillet, *Le village*. 4) Robertson, *Society*. 5) Byron, *Our boys*. In diesen zirkeln bot sich auch reichliche gelegenheit zu zwangloser unterhaltung.

Für meinen weiteren bericht werde ich aus praktischen gründen in der anordnung von der zeitlichen folge der veranstaltungen absehen und nur sachliche Gesichtspunkte gelten lassen. Um jedoch meinen lesern ein übersichtliches gesamtbild von dem umfange des pensums und der zu seiner erledigung angewandten zeit zu geben, füge ich am schlusse einen ausführlichen arbeitsplan bei. Ein blick auf diesen plan wird uns erkennen lassen, dass der erledigte stoff an reichhaltigkeit, abwechslungs und belehrung nichts zu wünschen übrig liess, dass alles geboten wurde, was der wissensdurst des heutigen neusprachlers nur immer begehren kann: 1) litterarhistorische vorträge in französischer sprache, 2) französische deklamationen, 3) theoretische vorträge über phonetik und aussprache, 4) didaktisch-methodische vorträge, 5) lehrproben und klassenvorfürungen, 6) übungen in beiden fremden sprachen.

Ich beginne mit den litterarhistorischen vorträgen, auf deren inhaltliche wiedergabe ich leider verzichten muss. Mit der versicherung, dass sie durchweg anregend und fesselnd waren, und mit der angabe der titel der behandelten themen muss ich mich begnügen. Es sprachen herr Gauthy-Des Gouttes über: 1) *François Coppée prosateur*; 2) *Octave Feuillet, le roman*

idéaliste; 3) *Anatole France, un Parnassien*; 4) *Pierre Loti, de l'académie française*. Herr dr. Gaufinez über: 1) *La chanson française*; 2) *Zola*; 3) *Daudet*. Die *séances de déclamation* gestalteten sich dank der vollendeten vortragskunst des herrn Gauthey-Des Gouttes zu ausnahmsweise genussreichen stunden, die eine grosse, fast zur hälfte dem schönen geschlechte angehörige, höchst aufmerksame zuhörerschaft anlockten, und die dem rezitator lauten beifall einbrachten. Für uns fachmänner musste als besonders interessant die deklamatorische wiedergabe derjenigen stücke bezeichnet werden, die allgemein auf unseren höheren schulen erlernt oder wenigstens gelesen werden. Wurde einem doch gerade dabei so recht zum bewusstsein gebracht, wie schwierig es ist, französische verse auch nur in annähernd wirkungsvoller weise zum vortrag zu bringen, und wie wenig lohnend, viel zeit im unterrichte darauf zu verwenden. Wie weit wir es auch immer darin auf unseren schulen bringen mögen, kaum mehr als stückwerk muss es ewig bleiben.

Der vollständigkeit wegen gebe ich die titel der vorgetragenen gedichte, szenen und prosastücke an. 1) *Les Vieux. La chèvre de M. Séguin. Les prunes* par A. Daudet. 2) *La Veillée. Le Naufragé* par F. Coppée. 3) *Le corbeau et le renard. La cigale et la fourmi. La laitière et le pot au lait. Les animaux malades de la peste* par Lafontaine. 4) *Les souvenirs du peuple. Adieux de Marie Stuart. Le Roi d'Yvetot* par Béranger. 5) *La nuit de mai* par A. de Musset. 6) *Le Meunier de Sans-Souci* par Andrieux. 7) *Le Grillon* par Florian. 8) *Lettre de Voltaire*. 9) *Le bourgeois gentilhomme* (II, 6), *Le Misanthrope* (I, 2) par Molière. 10) *Britannicus* IV, 2) par Racine.

Wie schon angedeutet, nahmen diese darbietungen in französischer sprache das allseitigste interesse in anspruch. Neben der sachlichen belehrung gaben sie zu sprachlichen betrachtungen veranlassung und regten besonders zur vergleichung der aussprache an. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass von den vortragenden in dieser beziehung in einzelnen wesentlichen punkten recht verschiedenes gegeben und gefordert wurde, dass in anderen punkten nicht unerhebliche abweichungen von der auf unseren schulen gelehrtten aussprache zu konstatiren waren. Zu diesen schwebenden fragen beschloss man stellung zu nehmen und zu ihrer klärung auf grund gemeinsamer beratung einheitliche, für uns gültige anhaltspunkte aufzustellen, wobei sich folgendes ergab: 1) Die stimmhafte aussprache des *s* nach nasalen wie in *consister, conseil* oder in zufälliger stellung zwischen zwei vokalen wie in *au second point*, die beide vortragenden zeigten, ist von uns nicht anzunehmen. 2) Das *a* in der endung von *avantage* so kurz zu sprechen, wie es geschah, empfiehlt sich für uns nicht. 3) Eine verflüchtigung des auslautenden *l* bzw. *r* in *il souffle, il souffre*, so dass beide worte gleich lauten, ist für uns schon aus praktischen gründen nicht ratsam. 4) Die auffallende, bei beiden vortragenden übereinstimmende aussprache von *ai* in der endung des *passé défini* und *futur* und von *ais* in *je sais* als *e ouvert* wird in die schule besser nicht eingeführt. Bezüglich

dieser vier erscheinungen einigte man sich dahin, dass sie zum teil für zufällige eigentümlichkeiten, zum teil für freiheiten der umgangssprache anzusehen seien, welche die schule nicht mitzumachen brauche. 5) Die aussprache von *oi* ist die eines halbkonsonanten + hellem *a*¹. Es schien allerdings etwas dunkleres *a* zu sein; man war aber der meinung, dass es sich für uns deutsche empfehle, nach hellem *a* zu streben, da wir so wie so das dunkle *a* bevorzugen. b) Das *r* des infinitivs der ersten konjugation ist in prosa nicht zu binden, wohl aber in der gehobenen sprache und deklamation. 7) Die liaison ist besonders zwischen vokalen zu beachten z. b. *il a eu*, wobei auf den im französischen fehlenden knacklaut hingewiesen wird. Auch zwischen konsonanten ist sie hier und da unbedingt nötig, nur müsse man sich vor allzu vielem binden hüten. In diesem punkte erfordert die deklamation natürlich ebenfalls eine etwas andere behandlung. 8) Das *u* in *continuez, écuelle* ist nicht reines *ü*, sondern halbkonsonant. 9) Wann stummes *e* beim lesen von versen in der aussprache anzudeuten ist, lässt sich so leicht nicht sagen. Dabei kommt zuviel auf die umstehenden laute, auf rhythmischen und dynamischen effekt an. 10) Die frage, wonach man sich in strittigen fällen zur erzielung einer gleichmässigen aussprache innerhalb derselben anstalten richten solle, wurde dahin entschieden, dass für diesen zweck Franke, *Phrases de tous les jours* den werken von Passy und Koschwitz vorzuziehen sei.

Dies sind kurz der besprechung ergebnisse, die ich meinen lesern nicht vorenthalten wollte, obschon sie für viele gewiss nicht gänzlich unbekanntes bringen.

Die theoretisch-phonetischen vorträge hatte der rühmlichst bekannte romanist unserer rheinischen hochschule, herr prof. dr. W. Foerster, übernommen. Er sprach: 1) *Über die ergebnisse der experimentalphonetik für den sprachunterricht.* (Zweistündig). 2) *Über den einfluss der orthographie auf die aussprache des heutigen neufranzösisch.* (Einstündig).

Nach einer knappen einföhrung in die experimentalphonetik geht der vortragende, unter steter berücksichtigung des für den französischen unterricht wichtigen, über zu ihren neuesten errungenschaften und zu einer darlegung der eingehenden sonderuntersuchungen, experimente und apparate des Abbé Rousselot, mit dem er vor einigen jahren eine woche hindurch zusammen gearbeitet hat, dessen schrift *Modifications phonétiques du langage* er seinen betrachtungen zu grunde legt. Mit rücksicht darauf sowie auf Wagners experimente und eigene besondere stomatoskopische beobachtungen warnt derselbe vor etwaigem doktrinarismus in der phonetik, weist auf den polymorphen reichthum und die grosse freiheit in der artikulation hin und schliesst mit einer aufzählung von punkten, wo die feinsten phonetischen experimente regeln, die in den phonetischen lehrbüchern sich breit machen, sich durchaus nicht bestätigen oder als imponderabilien erweisen, während der unterricht seine kraft auf die wesentlichen hauptpunkte,

¹ Sollen ALLE *oi* so ausgesprochen werden?

D. red.

aber auf diese mit aller macht konzentriren muss. Auf weitere einzelheiten der interessanten ausföhrungen kann ich leider nicht eingehen.

In dem zweiten thema versucht redner den nachweis zu föhren, dass die orthographie des heutigen neufranzösisch eine freie, gedeihliche entwicklung der aussprache nicht allein hemmt, sondern oft sogar in derselben einen rückschritt herbeizuföhren droht. Er fing an mit der gegenübertstellung von laut und zeichen, lebendiger sprache und schrift. Die orthographie ist zuerst, soweit es das herkömmliche alphabet erlaubt, phonetisch, bleibt aber hinter der sich rasch verändernden aussprache sehr bald und immer mehr zurück. So lange keine schulen und lautsysteme bestehen, wird dennoch die schrift mit der aussprache nach möglichkeit in einklang gebracht, bis fremde einflüsse, besonders der gelehrten, die sprache verderben. In der naturgemässen entwicklung der aussprache macht sich überall das streben nach vereinfachung geltend, d. h. die neigung, laute anzugleichen, zu verflüchtigen oder ganz verschwinden zu lassen. Dieser prozess wird künstlich aufgehalten durch die orthographie und durch die schule, die da glaubt, sich enger an das geschriebene halten zu müssen. Nur so ist die merkwürdige und unnatürliche erscheinung zu erklären, dass in der aussprache bereits verloren gegangene konsonanten im in- und auslaut wieder zum vorschein kommen, ja dass einzelne schon in der schrift verschwundene konsonanten zunächst in dieser und weiterhin auch in der aussprache plötzlich wieder auftauchen. Dies geht so weit, dass heute sogar konsonanten, die in dem wort nie bestanden haben, sondern durch etymologisierende schreibung fälschlich eindringen, ausgesprochen werden. Dem XV. und XVI. jh. verdanken wir besonders eine anzahl von rein etymologischen, entweder nie vorhanden gewesen oder längst verstummten oder veränderten buchstaben, welche die neue akademie im XVII. jh. nur teilweise entfernt. (Vergl. P. Corneilles orthographie). Deren einfluss wird aber immer unheilvoller, und die sich wiederholenden auflagen ihrer wörterbücher weisen immer weniger und geringere änderungen auf, meistens nur bereits allgemein gebrauchte sanktionirend. Redner kommt auch auf die reformversuche in der franz. orthographie vom XVI. jh. bis auf die neueste zeit und die grosse durch Havet, Girard und die *Association phonétique* in fluss gebrachte bewegung zu sprechen, die sogar in der akademie in der denkwürdigen sitzung, wo die schriftreaktionäre ihren besten kranken mann hinschleppten, einen kleinen sieg errang, der zur erwählung einer kommission föhrte. Sodann verbreitet sich der vortragende über den fast allgemeinen widerstand der breiten kreise der gebildeten gegen eine einfache, verständige orthographie. Er föhrt diesen auf die schule zurück, die leider unterlassen hat, von anfang an auf den unterschied zwischen laut und zeichen hinzuweisen und letztere als ganz zufällig hinzustellen. Aber nicht Frankreich allein sündigt in dieser beziehung. Wir deutsche haben auch vor unserer thür zu kehren und dürfen nicht hochmütig auf des welschen nachbarn schlechte orthographie herabsehen. Der kleine, von Puttkamer versuchte, aber inkonsequente vorstoss hatte keine weiteren folgen, und alle

übrigen ministerien haben seine regeln verworfen. Aber soll denn nicht auch bei uns endlich einmal die zeit kommen, wo z. b. das auch historisch falsche *v* dem *f* platz macht? Redner schliesst mit dem hinweise, dass ebenso wie die schule an den jetzigen schäden schuld ist, eben diese schule zu deren heilung allein berufen erscheint. Dazu ist unbedingt nötig, dass bereits in der volksschule der richtige unterricht erteilt wird, und dazu wieder nötig, dass die volksschullehrer mit der elementaren phonetik vertraut gemacht werden.¹

Mit der forderung, dieselbe als obligaten unterrichtsgegenstand in den lehrplan unserer lehrerseminare aufzunehmen, schliesst der redner seinen fesselnden, überaus beifällig aufgenommenen vortrag. Beide vorträge wurden durch zahlreiche, meist recht drastische beispiele, die stets mit rücksicht auf die praxis ausgewählt waren, erläutert und belebt.

Die reihe der didaktischen vorträge eröffnete obl. dr. Abeck (oberrealschule Köln) mit seinem bericht über die von ihm und rektor Heuschen (Köln) veranstaltete *lehrmittel-ausstellung*, welche sich durch ein besonders reiches anschauungsmaterial auszeichnete und sich eines lebhaften besuches von seiten der teilnehmer zu erfreuen hatte.

Mit einer allgemeinen übersicht über dieselbe beginnend, besprach er im einzelnen die neuesten und hervorragendsten erscheinungen auf dem gebiete der methodik, phonetik und lektüre und erörterte im anschluss daran einige wichtige unterrichtsfragen und besonders seinen eigenen nicht ganz extremen standpunkt in der bewegung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts. Die ausstellung umfasste:

- a) anschauungsmittel;
- b) lehrbücher für französische schulen aus den verlagen von Belin, Collin, Delagrave, Hachette und Larousse.
- c) unterrichtswerke für deutsche schulen.

Unter den anschauungsmitteln erregte ein besonderes interesse die sammlung von prof. dr. Wilh. Scheffler (Dresden), welche den teilnehmern der neuphilologentage zu Dresden und Karlsruhe und des ferienkursus zu Frankfurt teilweise bereits bekannt ist. Prof. Scheffler hat zuerst in seinem auf dem karlsruher neuphilologentage gehaltenen vortrage *bild und lektüre* (vgl. *Neuere sprachen* II, 113—122) auf die bedeutung des bildes bei der lektüre hingewiesen, und jeder, der seine reichhaltige sammlung von bildern aus der zeit Molières, dem revolutionszeitalter und der jetztzeit studirt hat,

¹ Prof. Foerster hatte bereits 1894 in Karlsruhe dem sechsten deutschen neuphilologentage eine these: „die phonetische schulung hat mit dem deutschen zu beginnen, und zwar sofern und solange die volksschullehrer nicht richtig vorgebildet sind, wenigstens in der untersten klasse der höheren schulen“ vorgelegt, die mit allen stimmen gegen eine angenommen wurde. Als frucht davon kann man die jetzt bereits an vielen anfangsschulen eingeführte *Fibel für den ersten sprech-, lese- und schreibunterricht auf phonetischer grundlage* von V. Bangert nur mit grosser genugthuung begrüssen.

wird zugeben, dass „solche bildliche darstellungen die lektüre nicht nur beleben, sondern auch abkürzen, wenn sie überall da eintreten, wo eine klare auffassung fehlt.“ An anschauungsmaterial für sprechübungen waren ausgestellt: übersichtliche pläne von London und Köln, sowie die bekannten wandbilder aus den verlagen von Hölzel, Winckelmann & Söhne, Schreiber, Jütte und die strassburger bilder. Die auswahl der aus Frankreich bezogenen lehrbücher umfasste grammatiken, lesebücher, hilfsmittel für stilistik und synonymik, realien, litteratur, weltgeschichten u. s. w. Sie war mit rücksicht auf die praktische verwendbarkeit beim unterrichte im französischen an unseren höheren schulen getroffen worden. Die sammlung der deutschen unterrichtsmittel bot die hervorragendsten schriften über methodik und phonetik, reiches material für sprechübungen, insbesondere besprechungen der ausgehängten bilder, ausserdem die bewährtesten und neuesten lesebücher, grammatiken, übungsbücher und nachschlagewerke.

Prof. Rolfs (oberrealschule Köln) spricht über *den franz. unterricht in den mittleren klassen als vorbereitung auf den unterricht in den oberen*. Der vortragende zeigt sich als ein begeisterter anhänger der extremen reform. Er führte kurz folgendes aus: in der unter- und tertiastufe der lateinlosen und noch mehr der lateintreibenden anstalten sind übersetzungen aus dem deutschen in die fremdsprache nicht nur entbehrlich, sondern sogar nachteilig. Die schriftlichen arbeiten bestehen aus diktaten, nacherzählungen, beantwortungen von fragen, umformungen und schliesslich aus kleinen freien arbeiten, die den aufsatz der oberstufe vorbereiten. Auch in der mittelstufe würden übersetzungen besser nicht getrieben. Wir können aber da nicht gänzlich von ihnen absehen, weil sie von der prüfungsordnung in der schlussprüfung der unter-sekunda verlangt werden. Die grammatik muss aus dem lesestoff erwachsen und ist erst in den oberen klassen systematisch zusammenzustellen. Der vortrag gibt zu einer lebhaften diskussion veranlassung, die sich im wesentlichen wieder um die schon häufig erörterten strittigen punkte dreht, und in welcher in der hauptsache schon oft gesagtes wiederholt wird. Ich darf mich deshalb füglich darauf beschränken, das ergebnis derselben anzugeben, wie es sich nach der ansicht der mehrzahl der teilnehmer und nach den zusammenfassenden schlussbemerkungen des vorsitzenden darstellt: 1) Es soll die in den unteren klassen erzielte aussprache erhalten und vervollkommen werden. 2) Im betriebe der grammatik ist ein unterschied zu machen zwischen lateintreibenden und lateinlosen anstalten. Erstere bedürfen im französischen der grammatik nicht so sehr; letztere hingegen können sie nicht entbehren. Haupt- und nebensachen sind in der behandlung zu unterscheiden. 3) Die lektüre steht im mittelpunkt und muss sich in der schwierigkeit angemessen steigern. 4) Beim übersetzen aus dem französischen müssen die schüler die innere sachanschauung haben. 5) Sprechübungen sind auf allen stufen reichlich anzustellen, und schon im anfangsunterrichte ist mit ihnen zu beginnen. Sie müssen an schwierigkeit in der fragestellung und antwortgebung zunehmen. 6) Die unter- und mittelstufe muss vornehmlich für

den konkreten wortschatz sorgen. 7) Die mittleren klassen müssen durch freie arbeiten auf die aufgaben der oberen vorbereiten.

Über *französische und englische sprechübungen in den mittleren klassen* hält rektor Heuschen (Köln) einen vortrag, dessen inhalt in folgenden hauptpunkten gipfelt. Als ziel gilt festhalten des auf der unterstufe gelernten und erweitern desselben, um so den schüler für eine doppelte aufgabe zu befähigen: ihm die vorbildung zu geben einerseits für die auf den oberen klassen an ihn herantretenden anforderungen, andererseits für den eventuellen übertritt ins praktische leben. Vortreffliche bemerkungen über die sprechübungen finden sich in Münchs und Glaunings schriften über die methodik und didaktik des französischen und englischen unterrichts. Auch auf der mittelstufe lässt sich die anschauungsmethode anwenden. Der häufig gemachte einwurf, es gebe für diese stufe keine geeigneten bilder, ist nicht zutreffend. Der vortragende empfiehlt als solche historische, kulturhistorische, geographische bilder, besonders übersichtliche karten von dem heimatsort, London, Paris, auf denen die wichtigsten bauten eingezeichnet sein müssen. Ein eigens für diesen zweck angefertigter plan von London hängt in der ausstellung. Prof. Scheffler und andere wollen nur anschauungsmittel benutzen, die in Frankreich bzw. England entstanden sind. Diese aber sind einstweilen entweder nicht vorhanden oder schwer zu beschaffen. Mit den in Deutschland erschienenen lässt sich auch brauchbares erzielen. Sind gute im auslande erschienene bilder, wie die *Historical Cartoons* aus Cassells sammlung vorhanden, von denen der vortragende zwei vorführen kann: *The Romans in Great Britain* und *Queen Elizabeth at Tilbury Fort*, um so besser. Auch aus der lektüre müssen die sprechübungen ihren stoff entnehmen. Nur durch vielseitige verarbeitung macht man diese zum völligen eigentum der schüler. Bei ihrer auswahl muss deshalb stets berücksichtigt werden, ob passende sprechübungen sich daran anknüpfen lassen. Zum schlusse bespricht der vortragende die art und weise, wie der lehrer bei geschlossenem buche die sprechübungen leitet, die fragen allmählich schwieriger gestaltet, zunächst von den besseren schülern sich unterstützen lässt, schliesslich alle schüler in der wechselrede übt, aber ohne die *questions* und *questionnaires* anders zu benutzen als höchstens zu einer grundlage für häusliche wiederholung und spätere schriftliche übung.

Eine dringend gewünschte diskussion konnte wegen mangels an zeit leider nicht mehr angeschlossen werden. Auch war zu bedauern, dass man keine gelegenheit fand, diese theorien in die praxis umgesetzt zu sehen. Sprechübungen wurden zwar vorgeführt, aber nur mit der unter- und oberstufe.

Prof. Adeneuer äussert sich über *aufgabe und methode des französischen aufsatzes* etwa folgendermassen. Jede einseitige betonung eines einzelnen zweiges des neusprachlichen unterrichts muss von der schule zurückgewiesen werden. Die schule darf nicht, je nach der eigenen befähigung des lehrers, die eine oder andere seite des unterrichts zu sehr in den vordergrund rücken. Übertriebene einzelforderungen können nur auf kosten

des gesamtziels erreicht werden. Deshalb darf man nicht, wie es seit der reformbewegung fast scheint, alles gewicht auf den mündlichen sprachbetrieb legen und die schriftlichen arbeiten ganz in den hintergrund stellen. Auch sie verdienen die gleiche beachtung wie das mündliche gebiet. Ihre jetzige geringschätzung ist ebensowenig berechtigt wie die frühere überschätzung. Allein es muss hervorgehoben werden, dass auch auf schriftlichem gebiete der neusprachliche unterricht umkehren muss, dass auch hier die ziele sich verschoben haben, dass auch hier zur erreichung desselben andere wege einzuschlagen sind. Welches ist nun dieses endziel? Es ist die beherrschung der sprache in wort und schrift! Es ist auf letzterem gebiete der freie aufsatz! Der wirklich freie aufsatz! Nicht jenes gebilde, welches zur zeit der grammatisch-konstruktiven methode den schönen namen aufsatz führte und in wirklichkeit weiter nichts war, als im besten falle eine grammatisch korrekte übertragung deutsch vorgedachter oder deutsch geschriebener sätze. Wie aber ist dieser wirklich freie aufsatz zu erreichen? Sicherlich nicht ohne methodische anleitung! Ohne eine solche, von selbst auf grund etwa der lektüre, der grammatik oder der sprechübungen ergibt er sich nicht.

Als methodischer hauptgrundsatz für das schriftliche gilt, dass alle übungen dieser art zu dem gesamtziele, der freien arbeit, in beziehung stehen und stufenweise zu derselben hinführen-müssen. Auf allen klassen, nicht bloss, wie früher allgemein üblich, in den oberen, müssen freie schriftliche arbeiten angefertigt werden. Das *schriftgefühl* muss neben dem *sprachgefühl* entwickelt werden. Mannigfacher art sind nun die schriftlichen übungen, die den freien aufsatz vorbereiten sollen: 1) Antworten auf französisch gestellte fragen, die sich namentlich für die unterstufe empfehlen. 2) Diktate auf allen stufen. 3) Wiedergabe von anekdoten, kleinen erzählungen, leichten beschreibungen und zwar in mannigfaltigen variationen, wie verkürzung, erweiterung oder selbständige bearbeitung von verwandten stoffen. 4) Zusammenfassende ausarbeitungen von stoffen, die im anschluss an anschauungsbilder durch sprechübungen erläutert sind. 5) Briefe; für mittel- und oberstufe geeignet. 6) Zusammenhängende nacherzählung eines abgeschlossenen stoffes mit freier bewegung gegenüber dem original; für die mittelstufe bis zur obersekunda. 7) Übungen im anschluss an die lektüre.

Die beiden noch übrig bleibenden schriftlichen übungen, nämlich die übersetzungen aus dem deutschen ins französische und umgekehrt liegen abseits vom wege. Auf erstere kann der aufsatz sich nur dann stützen, wenn nicht nur bloss wörter sondern gedanken übertragen werden, wenn bei der übertragung das wirkliche verhältnis der beiden sprachen zum ausdruck kommt. Soweit aber werden wir es schwerlich bringen in der schule. Eigens für bestimmte grammatische kapitel zugestutzte deutsche oder besser gesagt undeutsche texte sind zu verwerfen. Aber wie, so wird man fragen, soll denn sicherheit in der grammatik erzielt werden? Denn dass diese getrieben und zwar recht ordentlich getrieben werde, ist unerlässlich. Die antwort lautet: Zur einübung der grammatik bevorzuge man das mündliche

verfahren, und wenn auf der mittelstufe lediglich zur befestigung der grammatik schriftliche übungen zu machen sind, so müssen diese aus kurzen sätzen bestehen. Schon aus diesen Gesichtspunkten heraus wäre die abschaffung der übersetzung aus dem deutschen als prüfungsarbeit in untersekunda bzw. prima der realschulen sehr erwünscht. Viel besser würde es sein, eine freie arbeit zu verlangen und sich mündlich durch übersetzung kleiner sätze zu vergewissern, ob das grammatische pensum erfasst ist.

Noch weniger zweckdienlich für den freien aufsatz sind die schriftlichen übersetzungen aus dem französischen. Diese sind zur förderung im französischen überhaupt ohne jeden wert. Daher sollte man sie als abiturientenarbeit an gymnasien so bald wie möglich abschaffen und an ihrer stelle auch an diesen anstalten eine wenn auch noch so schlichte freie arbeit nachdrücklich fordern.

An die oben bezeichneten übungen soll sich auf der oberstufe der freie aufsatz anschliessen, als blosse fortsetzung derselben in immer selbständigerer und mannigfaltigerer gestaltung.

Welche beziehungen hat die lektüre zum aufsatz? Aus ihr sind durch sprachvergleichung die hauptgesetze der stilistik abzuleiten; ausserdem muss aus ihr ein wort- und phrasenschatz gewonnen werden. Die lektüre allein aber kann aus mancherlei gründen diese aufgabe nicht erfüllen, deshalb müssen wir uns nach etwas anderem umsehen, um die vorhandene lücke auszufüllen. Wir müssen den schülern ein lesebuch in die hand geben, das sie auf der ganzen schule begleitet, welches neben der zusammenhängenden lektüre im unterrichte zur anwendung kommen soll. Durch das lesebuch wird ein einheitliches ineinandergreifen beim wechsel des lehrers ermöglicht. Der jedesmalige lehrer weiss, was er an sprachstoff, an wort- und phrasenschatz bei den schülern voraussetzen darf, wo er anzusetzen und weiter zu arbeiten hat.

Wenn nun auch ein schüler bis zur obersekunda nach den entwickelten Gesichtspunkten vorgebildet ist, so muss doch das ziel des aufsatzes ein schlechtes bleiben. Beim französischen aufsatze ist die form und nicht der stoff die hauptsache. Die gattungen, welchen die französischen aufsatzthemata angehören sollen, sind, vom leichteren zum schwierigeren fortschreitend, etwa folgende: 1) Nacherzählen von vorgetragenem oder durch sprechübung erläutertem. 2) Erzählungen, von der einfachen bis zur weltgeschichtlichen. 3) Briefe, nicht reflektierend, sondern erzählend, später beschreibend. 4) Parallelen von charakteren, jedoch nur besonders hervortretender persönlichkeiten. 5) Fragen nach ursachen und wirkungen wichtiger historischer ereignisse. 6) Im anschluss an die lektüre z. b. die beantwortung einer bestimmten frage aus dem gelesenen; oder analyse von einzelnen teilen, gang der handlung, leichte charakteristiken. 7) Beschreibung eines bildes, einer gegend, einer bedeutenden stadt, einer reise; auch kann sie sich auf dem naturwissenschaftlichen oder technischen gebiete bewegen. In formeller beziehung sind an den aufsatz folgende forderungen zu stellen: Er muss grammatisch und orthographisch im ganzen korrekt, frei von

schweren Fehlern gegen die synonymik und von groben germanismen sein. Soviel verlangt die prüfungsordnung. Nach ansicht des Vortragenden muss der aufsatz ausserdem reichen wechsel des ausdrucks und des satzbaues zeigen und französisches gepräge an sich tragen. Gerade die stilistische seite ist besonders zu betonen und bei der beurteilung zu berücksichtigen.

Über die art, wie der aufsatz in jedem einzelnen fälle vorzubereiten ist, sagt redner folgendes: Jeder aufsatz bedarf einer gründlichen vorbesprechung in der klasse. Auszunehmen sind die klassenaufsätze, in denen gelegentlich der schüler seine eigene kraft zeigen soll. Zunächst warne man den schüler, wenn er sich mit dem stoffe des themas vertraut macht, vor dem lesen deutscher texte und vor dem gebrauche eines lexikons. Ferner schärfe man ihm ein, dass er sich einer einfachen, klaren ausdrucksweise bediene und nur kleine sätze bilde. Die eigentliche vorbereitung besteht: a) Im sammeln des stoffes, hauptsächlich durch fragen und antworten zwischen lehrer und schüler. b) Im ordnen desselben zu einer einfachen, klaren disposition, die sich durch die vorangegangene besprechung ergeben muss. c) In der stilisirung desselben. Dieselbe besteht darin, dass man den stoff oder einen teil desselben zusammenhängend vom schüler mündlich entwickeln lässt, wobei man ihn anhält, im ausdrück zu wechseln und bekannte stilistische gesetze zur anwendung zu bringen. Nach dieser vorbesprechung, die durchaus nicht so zu sein braucht, dass für die eigene thätigkeit des schülers nichts übrig bleibt, wird der aufsatz zu hause im unreinen ausgearbeitet und später in der klasse von einem besseren schüler vorgelesen. Selbstverständlich ist, dass der lehrer selbst vor der besprechung in einfacher, dem standpunkte seiner schüler entsprechenden form den aufsatz ausgearbeitet hat, den er bei der rückgabe vortragen kann, um zu zeigen, was man nach der vorbesprechung von einem durchschnittsschüler hätte erwarten dürfen.

Die korrektur des lehrers muss grammatik, orthographie, lexikalisches, synonymisches, idiomatisch-phraseologisches, interpunktion u. s. w. sorgfältig kontrolliren. Ausser dieser negativen muss auch eine positive korrektur erfolgen. Es muss der stil, das erzielte mass von echtheit des satzbaues, die mannigfaltigkeit des ausdrucks und der satzkonstruktionen ins rechte licht gesetzt und gebührend gewürdigt werden. In der korrektur selbst gebe man nur winke: z. b. wechsel des ausdrucks! satzanfang variiren! relative anknüpfung! statt adverb ein verb! infinitiv statt substantiv! passiv vermeiden! kein bindewort! u. s. w.

Bei der rückgabe müssen typische, lehrreiche fälle im anschluss an verfehltes vom lehrer besprochen werden. So behandle man jedesmal einige stilistische fragen, ein grammatisches kapitel, einzelnes lexikalisch-synonymische u. ähnl.

Die korrektur des schülers muss bis ins einzelne sorgfältig sein und zeigen, dass die namentlich in stilistischer beziehung gegebenen winke verstanden und genügend beachtet worden sind.

An den vortrag schliesst sich eine lebhaft debatte an. Dieselbe greift auch zurück auf die bei einer vorhergehenden diskussion aus der versammlung heraus gestellte und von den dabei interessirten beifällig aufgenommene dringende forderung, die in den oberen klassen der gymnasien alle 14 tage anzufertigenden übersetzungen aus dem französischen ins deutsche abzuschaffen, eine forderung, die damit begründet wurde, dass die für diese übersetzungen aufgewandte, so wie so schon arg knapp bemessene zeit in keinem verhältnis zu dem erzielten nutzen stehe, wenn überhaupt von einem solchen die rede sein kann. Deshalb wird in der hauptsache die frage diskutiert, ob die von Adeneuer als ersatz für diese übersetzungen vorgeschlagenen freien arbeiten an gymnasien möglich wären, und ob es erwünscht erschiene, solche als prüfungsarbeiten an diesen anstalten zu verlangen. Mit vereinzelten ausnahmen war man der meinung, dass dieses ziel wohl zu erreichen sei, jedoch mit der einschränkung, dass nach der stofflichen seite nichts schwieriges verlangt werde, dass vielmehr möglichst leichte themata gestellt werden, damit die ganze kraft sich der sprachlichen seite zuwenden könne, ein gesichtspunkt, der überhaupt allgemein auch bei realanstalten mehr beachtet werden müsse. Als selbstverständliche voraussetzung gelte dabei, dass im unterrichte die neuere methode zur anwendung gebracht wird. Denn nur bei dieser ergeben sich freie arbeiten als ein niederschlag des ganzen unterrichtes, und ein solcher müssen sie sein, wenn sie ihren zweck voll und ganz erfüllen sollen.

Ich komme zu dem letzten punkte meines berichtes: zu den lehrproben.

1) Rektor Heuschen führte mit einer klasse IV der mittelschule sprechübungen vor im anschluss an das lehrbuch von Rossmann und Schmidt und an das Hölzelsche bild *Der herbst*.

2) Obl. dr. Abeck veranstaltete mit einer V der oberrealschule sprechübungen über die nächste umgebung, die aula, Köln, verkehrsmittel und geographie. Französische lieder wurden gemeinsam gesungen.

3) Abeck behandelte mit derselben klasse ein lesestück aus Ulbrich, *Elementarbuch*. Interessant war der sehr gelungene versuch, diese klasse sich mit lektor Gauthey-Des Gouttes über das bild *L'hier* unterhalten zu lassen.

4) Prof. Adeneuer liess durch eine I des realgymnasiums szenen aus Molière und Shakespeare mit verteilten rollen vortragen.

5) Prof. Rolfs behandelte in französischer sprache mit der I der oberrealschule Mirabeau.

6) Abeck besprach mit derselben I ein Shakespearisches drama unter ausschliesslicher verwendung der englischen sprache von seiten des lehrers und der schüler.

7) Obl. dr. Willenberg (Köln) nahm mit einer III inf. gym. ein lesestück aus Ulbrich durch und veranstaltete im anschluss daran sprechübungen.

8) Prof. Rolfs behandelte ebenfalls ein lesestück mit einer V der oberrealschule.

Diese lehrproben, die sich erfreulicherweise mehr oder weniger in den bahnen der reform bewegten, einer kritik zu unterziehen, falle sie gut oder

schlecht aus, kann natürlich meine aufgabe nicht sein. Doch nicht unerwähnt möchte ich lassen, dass sich selbst dem erbittertsten gegner der neueren methode die überzeugung aufdrängen musste, dass diese reformbestrebungen nicht nur eingehender beachtung wert sind, sondern dass sie auch schöne früchte bereits gezeitigt haben. Gerade diese lehrproben liessen erkennen, dass die jetzige methode eine lebendigere, wirksamere und anregendere einföhrung in die fremden sprachen ermöglicht, als es bisher im allgemeinen der fall war und sein konnte, ohne dass der lehrende dabei auf das niveau des *maitre de langues* herabsteigt, wie viele gegner anzunehmen geneigt sind. Denn auch bei dieser unterrichtsmethode braucht die grammatik oder die sogenannte formale schulung nicht zu kurz zu kommen. Geändert hat sich einzig und allein die art der behandlung und verwendung der grammatik und damit der weg, auf dem die formale bildung erreicht wird. Wenn aber neben diesem ziele noch das andere, die beherrschung der sprache in wort und schrift etwas sicherer, schneller und bequemer erreicht wird, so kann das als ein nachteil schwerlich angesehen werden. Bestreben wir uns deshalb, unserer sache noch immer neue anhänger zuzuföhren, damit wir endlich als sieger aus dem anfangs recht heftig geföhrtten kampf hervorgehen zu unserer eigenen genugthuung und zum heile der uns anvertrauten jugend. Ferienkurse, die in ähnlicher weise geleitet und durchgeföhrt werden, können diesen unseren bestrebungen nur förderlich und dienlich sein.

So begrüssen wir sie denn als eine neuerung und einrichtung in unserem höheren schulwesen, der von seiten der beteiligten lehrerschaft das grösste interesse entgegengebracht werden sollte. Beweist sie doch, welche bedeutung in massgebenden kreisen dem so lange recht stiefmütterlich behandelten studium der neueren sprachen an unseren höheren schulen beigemessen wird, obschon zu ihrer materiellen unterstützung bisher leider noch nicht so viel geschieht, wie nötig, nützlich und erwünscht wäre. Hoffen wir, dass auch hierin sich bald ein wandel zum besseren zeigen möge, damit die neusprachlichen kurse in vollem masse der für lehrende und lernende gleich segensreichen aufgabe gerecht werden können.

Bevor ich meinen bericht schliesse, sei mir gestattet, zu bemerken, dass neben der ersten wissenschaftlichen arbeit auch die geselligkeit zu ihrem rechte kam. Köln hat nach dieser richtung seinen alten ruf als stadt der gastlichkeit vollauf bewährt. Für den ästhetischen genuss sorgte die direktion des stadttheaters, die bei der festsetzung des repertoires auf die gäste rücksicht genommen hatte und zwei Molièresche lustspiele: *les Précieuses ridicules* (in der bearbeitung von Fischbach) und *École des femmes* (bearbeitet von Fulda) zur aufföhrung brachte. Die föhrgung bei der besichtigung des domes und des rathauses hatte herr stadtbaurat Heimann in liebenswürdigster weise übernommen. Für das leibliche wohl und für gastliche aufnahme hatte das Victoria Hôtel bestens gesorgt; und der vor kurzer zeit gegründete kölnner neuphilologische verein hatte die teilnehmer an dem kursus sowie die übrigen akademisch gebildeten lehrer der stadt

zu einem kommerse eingeladen, der in der schönsten weise verlief. Von den zahlreichen toasts will ich nur den des herrn direktor dr. Jäger, des vorsitzenden der letzten philologenversammlung, erwähnen. Es ist mir dies eine besonders angenehme aufgabe, da ich gelegenheit finde, den in meinem berichte über die kölnen philologenversammlung in diesen blättern öffentlich gegen herrn Jäger ausgesprochenen vorwurf wieder zurückzunehmen. Hat doch herr direktor Jäger in dem toaste *pater peccavi* gesagt und sein unrecht eingesehen, indem er uns neusprachler diesmal als vollwertige philologen und pädagogen anerkannte und auf die einigkeit aller derer ein hoch ausbrachte, die zu dem grossen werke der erziehung unserer vaterländischen jugend berufen sind.

Mit der versicherung, dass allen teilnehmern der kölnen kursus als eine reihe von wissenschaftlich und gesellig anregenden schönen tagen in steter erinnerung bleiben wird, schliesse ich meinen bericht.

Essen (Ruhr).

Dr. M. PROLIUS.

BESPRECHUNGEN.

E. H. BABBITT, *Common Sense in Teaching Modern Languages*. An address read before the Schoolmasters' Association of New York and Vicinity, Dec, 13, 1894. Reprinted for the Author. 1895. 23 pp.

Ein sonderbares schriftstück! Der verfasser ist in Amerika als phonetiker geschätzt. Er arbeitet auf dem gebiete der englischen phonetik und der anglo-amerikanischen dialektologie und hat der *American Dialect Society*, die seit einigen jahren besteht, als sekretär und thätiges mitglied recht gute dienste geleistet. Seinem berufe nach ist er lehrer des deutschen im Columbia College in New York, und jedenfalls hauptsächlich auf grund dieser stellung hin beansprucht er ein sachverständiges urteil auch in fragen, die den unterricht in fremden lebenden sprachen betreffen, abgeben zu können.

Zweifellos bekundet Babbitt in der vorliegenden sowohl wie in einer von mir in den *N. Spr.* früher angezeigten schrift¹ viel gesunden menschenverstand (*common sense*) überall, wo er vom stande, von der beschäftigung und vorbildung der neusprachlichen lehrer im allgemeinen redet, vor allem auch, wo er den mut hat, gegen die sprachmeister front zu machen und sich gegen ihre verwendung im unterrichte der schule, des college und der universität offen und energisch auszusprechen. Vergl.: *Qualifications of modern language teachers*. 1. Every teacher, in whatever department, should be a professional educator, who is in the work from choice and in

¹ *How to use Modern Languages as a Means of Mental Discipline*. Vgl. meinen bericht über den neusprachlichen unterricht und das schulwesen in Nordamerika, *N. Spr.* II (1895), ss. 546 ff.

it to stay. He should teach his subject with reference to its educational effect and should be able to see its relations to the more general problem of the training of mind. 2. He should be a man of broad general culture. 3. He should be thoroughly in touch with the mental life of his pupils and able not only to follow, but to lead, their thoughts in their own language. 4. A modern language teacher should know intimately the language he is to teach; every word and turn of thought should mean to him something actual; he ought to be able to think in the language, to dream in it, to crack jokes in it (?!); must have, in short, such a knowledge as is only possible to a person who has lived in the country where the language is spoken. 5. He must have sound and serious scholarly training in his special field; must know the history and literature of the language he teaches and of the languages related to it, and must keep abreast of the times in his scholarship.—I believe that no teacher can be notably deficient in any of these five lines without impairing seriously his professional usefulness—so seriously as to shut him out from the very foremost rank in his profession.

Vergl. ferner: I have been accused on all sides of hostility toward foreigners as modern language teachers. I am hostile toward some foreigners, as I am toward some Americans, and for the same reason. I am hostile toward anyone whose activity tends to lower the standard of my profession. I am hostile to anyone who uses that profession as a makeshift while he (or she) is on the lookout for a better opening in some other occupation (such as law, medicine or matrimony) (!); or as a "snug-harbor" after failure in something else. I am hostile to anyone who sets a lower for a higher aim in any field of instruction. I am hostile to anyone who undertakes any work of instruction without a thorough fitness for it ...

There is still a great deal of inertia to overcome, sprachmeister traditions to be lived down, and "dead wood" on the teaching force to be superannuated. It rests with those of you who employ teachers, and those of your kind elsewhere, to make the work of teaching modern languages what it should be in dignity and usefulness. Set your faces like flints against sprachmeisterei in liberal education, employ no man (still less woman) (!) who is not a real educator by profession, and pay salaries which shall warrant the same earnestness and thoroughness of preparation which you expect in teachers of other subjects.

Dass Babbitt den ausländischen neuphilologen, die ihre muttersprache in amerikanischen schulen, colleges und universitäten lehren, mangel an übersetzungsvirtuosität vorwirft und sie wegen ihrer vorliebe für den gebrauch ihrer muttersprache in den lehrstunden tadelt, ist mindestens befremdlich. Jedoch ist seine ansicht, dass der ausländische lehrer die muttersprache seiner schüler gründlich verstehen und möglichst beherrschen muss und nicht erst auf ihre kosten im unterrichte lernen darf, vollkommen berechtigt und gewiss durchaus im einklang mit den ersten forderungen

des *common sense* auf dem gebiete der pädagogik und des sprachlichen unterrichts.

Ob und wie weit die behandlung des eigentlichen themas ein gleiches lob verdient und dem wortlaute des titels (*Common Sense in teaching Modern Languages*) wahrhaft entspricht, diese frage mag sich der leser der *N. Spr.* selbst beantworten, indem ich hier einige darauf bezügliche charakteristische stellen aus der mir vorliegenden schrift wörtlich anführe:

Modern education is acquired very largely, and I think in an increasing degree, through the eye, and the training of the eye is entitled to the first consideration. You know that modern psychology shows that some individuals do their thinking largely or entirely in terms of one set of sense-impressions, and some in those of another. This is a fact of the greatest importance in the work of education, and has not had sufficient consideration in the teaching of modern languages, where it obviously has very far reaching effects. For if a pronounced "visualizer"—a person who records and reproduces all thoughts as sight impressions—tries to work with methods that are better adapted to a person who records by sound impressions, or, vice-versa, there may be a great waste of energy. Take a very common case. A "visualizer" who has had the usual amount of practice in silent reading can get through a printed page very much faster than the words can be spoken, while a person who depends upon sound impressions cannot.

This is another matter on which I have been conducting a special investigation, and I have found a few persons who can finish a book of 200 ordinary pages in an hour and give a satisfactory account of its contents. If such a person be compelled to learn languages through the ear there is a loss of this natural advantage, which might just as well be used. Now our psychologists have found that the great majority of Americans (?) are "visualizers."¹ And I incline to believe that the visual habit is that which gives the most satisfactory means of communication with the external world and the readiest and best available forms of thought, that therefore the increase of "visuality" to which I referred above is in no way undesirable (!) and that methods of instruction which take it into account are better adapted to American schools than those which do not (!). ...

... Granted, then, that the ability to speak a foreign language cannot be imparted by school instruction and is not worth while if it could be, and that the ability to read should be the chief end of our instruction, how shall we teach our pupils to read? Common sense would seem to answer: Let them read, as fast and as much as they have time to do intelligently, and don't bother them with any side issues. I believe that for the great majority of American boys in our schools as they are this

¹ Germans seem to have a much larger proportion among them of those who remember by sound impressions; a significant fact in view of the persistence of the German sprachmeister (!?).

is literally the true answer. But the sprachmeister is very reluctant to let go his hold. . . .

There is an outcry against translation which is kindred with the din of the "natural method" people, and it is based upon a kindred misconception. Like the "natural method" people, those who raise this cry are right under certain conditions, but those conditions are not found where they believe them to be. Their assumption is that the spoken language is the language, that the written language is only a set of symbols for the spoken language and that this must be learned before the written language can be used. This was entirely true before the invention of printing and probably for a long time after; it is true to-day of the great majority of the human race—of all who cannot read well and probably of all persons who record thought by sound-impressions; but for just the people with whom we are concerned—the modern Americans who have reached the higher schools—the written or rather the printed language is not a set of symbols for the sounds of the spoken language, but for the ideas, just as directly as the sounds of the spoken language are. It should never be forgotten that such a student can acquire an ability to read a foreign language perfectly adequate for all his purposes without ever hearing a word of it spoken (?), and that in very many cases it makes no difference to him whether he ever has heard it or not. Such a student will almost inevitably set out from the expression of the idea in his own language; if he is compelled to go through the spoken foreign language to the written it is simply a more roundabout way. Whether it is worth while to take such a way is always a case of a "condition and not a theory." The ability to understand the foreign language is often worth something, though I believe it is generally greatly overestimated, both as to its intrinsic importance and its bearing on the work of instruction (!). I find that it can be brought in at almost any stage along with translation (?), that it helps many students to fix their vocabulary and is a pleasant variation in the class-room routine; but that if it is used so much as to encroach upon translation (!) in the earlier part of the course many students who have not a quick ear are not reached at all and all are liable to get into dilatory habits (!).

The reason is not hard to find. Hold a student responsible for a clear understanding of the ideas expressed by the German on the page, and he can work cheerfully with grammar and dictionary as many hours a day as he needs and the result is only a question of his own talent and industry. But the understanding of the spoken language is something which, in ordinary cases, he can practice only in the classroom; you cannot test his progress except by indirect means, and he does not feel that he has anything definite to do when he is at work by himself. I should therefore give predominance to translation as a practical matter of economy in teaching (!). . . . After two years' thorough work with the emphasis on translation, college students can enter a course conducted entirely in Ger-

man with very little disadvantage, and come out at the end of the year much better than those who enter it after a half dozen years of "natural method." (?)

Baltimore.

A. RAMBEAU.

VERMISCHTES.

JUGEND- UND VOLKSLITTERATUR.

Ein holländischer leser der *N. Spr.* hat mich ersucht, ihm verlagsbuchhandlungen zu nennen, wo *musterkatatoge* für schul- und volksbibliotheken, *realienbücher* für die kenntnis von land und leuten und *briefsammungen* für den schulgebrauch zu haben seien, zunächst in Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch, wenn irgend möglich, in Frankreich und Belgien, in Italien, in England und Amerika. Ich habe mich hierauf an die geehrte verlagsbuchhandlung der *N. Spr.* gewandt und verdanke der freundlichen mitarbeit des herrn J. Groenland (N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung) die folgende, selbstverständlich nicht „kritische“ zusammenstellung, die gewiss auch andern ausländischen und vielleicht inländischen lesern erwünscht sein wird. Ergänzungen insbesondere für die nicht-deutschen länder sind sehr willkommen.

- K. Bornemann, *Die wichtigsten verordnungen und erlässe österreichischer schulbehörden, welche auf schülerbibliotheken bezug haben.* Nebst einem verzeichnisse der von gen. behörde für ungeeignet befundenen jugendschriften, 1886. 0,50 m. (Fournier & Haberler, Znaim [Mähren].)
- J. Duboc, *Die moderne jugendlitteratur.* 1884. 0,50 m. (Hermann Grüning, verlagsbhdg. Hamburg.)
- G. Ellendt, *Katalog f. d. schülerbibliothek höherer lehranstalten nach stufen und nach wissenschaften geordnet.* 1886. 2 m. (Buchhandlung des waisenhauses, Halle a. S.)
- Willh. Fricke, *Grundriss der geschichte der deutschen jugendlitteratur.* Ein beitrage zur deutschen litteraturgeschichte nebst einem handbuch für eltern und lehrer, zugleich wegweiser zur anlage von schüler- und volksbibliotheken. 1886. 2,50 m. (J. C. C. Bruns verlag, Minden i. Westf.)
- Karl Huber, *Über jugendschriften und schülerbibliotheken.* 1886. 1,20 m. (Manzsche k. u. k. hofverlagsbhdg, Wien I, Kohlmarkt 20.)
- J. Kraft, *Über schülerbibliotheken an den volks- und bürgerschulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz.* Vergl. studien auf grund unmittelbarer anschauung. 1882. 0,80 m. (Carl Graeser, verlagsbhdg. Wien I, Schwarzenbergstr. 8.)
- Jos. Kugler, *Wegweiser und katalog zur revision der schülerbibliotheken.* 1886. 1 m. (Sallmayersche buchhdg. [Julius Schellbach], Wien I, Kärntnerstr. 30.)
- Joh. Langthaler, *Wegweiser bei anlegung und ergänzung von kinder-, jugend- und volksbibliotheken.* Erscheint in fortlaufenden jahrgängen. (Qu. Haslinger, Linz [Donau].)

A. Merget, *Geschichte der deutschen jugendlitteratur*. Mit einem katalog von jugendschriften f. d. oberstufe der berliner gemeindeschule versehen v. L. Berthold. 1882. 3 m. (Plahnsche buchhdlg. [A. Schultze], Berlin W. 56, Französische strasse 33 d, ecke Oberwallstrasse.)

Mitteilungen über jugendschriften an eltern, lehrer und bibliotheksvorstände von der jugendschriftenkommission. Erscheint in fortlaufenden heften. 1883. (H. R. Sauerländer & Co., Aarau [Schweiz].)

Ant. Peter, *Verzeichnis von geeigneten und nichtgeeigneten jugendschriften f. volks- und bürgerschulbibliotheken*. 1886. 1 m. (Buchholz & Diebel, buchhdlg., Troppau.)

Theden, *Führer durch die jugendlitteratur*, grundsätze zur beurteilung der deutschen jugendlitteratur, winke für gründung, einrichtung und fortführung einschl. bibliotheken und verzeichnis empfehlenswerter schriften. Für eltern, erzieher und bibliothekare, mit einem vorwort von J. C. G. Schumann. 1883. 1,50 m. (B. S. Berendsohn, buchhdlg., Hamburg, Alster-Arkaden 13.)

Verzeichnis der von den k. und k. schulbehörden zur aufnahme in die österreichischen schülerbibliotheken für geeignet befundenen jugendschriften, nebst den bez. wichtigsten verordnungen und erlassen. 1886. 0,40 m. (C. Winklers buchhdlg., Brünn, Rennerg. 2.)

Verzeichnis von jugendschriften, welche für schülerbibliotheken von volks- und bürgerschulen als geeignet anerkannt wurden. Wien 1890. 0,30 m. (Sallmayer [adresse bereits oben].)

Verzeichnis empfehlenswerter jugend- und volksschriften. Ein ratgeber für eltern, lehrer und bibliotheksvorstände, hsg. von der jugendschriftenkommission des wiesbadener lehrervereins. 1887. Erscheint in fortlaufenden heften. (Rud. Bechthold & Co., Wiesbaden, Luisenstr. 33.)

Musterkatalog für haus-, schul- und volksbibliotheken. Ein verzeichnis von büchern, welche zur anschaffung für jede bibliothek empfohlen werden können. Hsg. von G. Szeliński. 1889. 1 m. (G. Szeliński, k. k. univers.-buchhdlg., Wien I, Stefansplatz 6.)

Musterkatalog für haus-, vereins-, volks- und schulbibliotheken. Nebst einer anleitung zur errichtung und verwaltung von bibliotheken. Mit formularen. Hsg. von der gesellschaft für verbreitung von volksbildung zu Berlin. 6. aufl. 1892. 1 m. (Manz & Lange, verlagsbuchhdlg., Hannover, Artilleriestr. 14 part.)

Musterkatalog für volksbibliotheken. Ein verzeichnis von büchern, welche zur anschaffung für volksbibliotheken zu empfehlen sind. 3. aufl. 1894. 1 m. (Otto Spamer, Leipzig, Gellertstr. 7 u. 9.)

Einer anzeige im wiesbadener *Allgemeinen Schulblatt* entnehme ich den folgenden titel:

Die Schülerbibliothek, organ für prüfung und verbreitung von jugendschriften, im sinne der amtlichen österreichischen vorschriften. (Fournier & Haberler Znaim). Erster jahrgang 1896, jährlich 8 nummern. 1,20 m.

Was das ausland anbetrifft, so empfiehlt herr Groenland, sich an nachstehende firmen zu wenden, die sichere auskunft erteilen können:

Für *Amerika*: International News Company, New York 83 u. 85 Duane street; oder: E. Steiger & Co., buchhdlg., New York, 25 Park place.

Für *Belgien*: H. Engelcke (vorm. F. Clemms buchhdlg.), Gent 20 rue des Foulons.

Für *England*: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., Limited, London W. C., Pater Noster house, Charing Cross road.

Für *Frankreich*: F. A. Brockhaus, buchhdlg., Paris, 13 rue Malebranche.

Für *Italien*: Loescher & Co., hofbuchhändler, Rom, Via del Corso 307.

W. V.

Ein Neuphilologisches Jubiläum (Francis A. March).

Der freundlichkeit James W. Brights verdanke ich die zusendung eines zierlichen bändchens: *Addresses delivered at a Celebration in Honor of Prof. Francis A. March, LL. D., L. H. D. at Lafayette College, October 24th, 1895* (Easton, Pa.: Lafayette Press. 1895). Prof. March, der altmeister der englischen sprachwissenschaft jenseits des atlantischen ozeans, wurde am 25. oktober 1825 in Millbury, Mass., geboren; seit 1855 gehört er dem Lafayette College als lehrer an, und 1870 erhielt er von Princeton die würde eines LL. D. Es war also ein dreifaches jubiläum, das er im vorigen jahre zu begehen hatte. Die vielseitigkeit seines wirkens kommt in den mannigfachen ansprachen zum ausdruck, durch die seine kollegen und schüler ihn feierten. Bei der offiziellen feier in Pardee Hall sprach prof. W. B. Owen über *Prof. March's Work for Lafayette*, prof. T. R. Lounsbury über *The Standard of Pronunciation*, prof. J. W. Bright über *Prof. March's Contributions to English Scholarship*; beim festessen verherrlichte Rev. W. H. Ward die *Alma Mater* (Amherst), Rev. J. Fox den *Teacher of Philosophy*, Rev. S. G. Barnes den *Philologist*, präs. S. A. Martin den *Spelling Reformer*, Rev. J. C. MacKenzie den *Teacher*, Rev. J. R. Davies den *Beloved Professor*. Den eingang des bändchens bildet ein lebensabriss aus der feder des ältesten sohnes, F. A. March, jr., professor am Lafayette College; den beschluss eine bibliographie von Marchschriften und auf-sätzen, die sich auf 195 nummern beläuft. Sein hauptwerk bleibt die *Comparative Grammar of the Anglo-Saxon Language*, New York und London, 1870, eine für ihre zeit erstaunliche leistung, die auch abgesehen von dem syntaktischen teil neben den allbekannten neueren arbeiten zum mindesten ihre historische bedeutung behält. Hoffen wir, dass Marchs segensreicher arbeit noch eine lange fortsetzung beschieden sei.

W. V.

THE ENGLISH DIALECT DICTIONARY.

Eine veröfentlichung, deren wichtigkeit man kaum überschätzen kann, wird durch prof. J. Wright in Oxford vorbereitet: *The English Dialect Dictionary, being the Complete Vocabulary of all Dialect Words still in use or known to have been in use during the last Two Hundred Years; founded mainly on the Publications of the English Dialect Society* (deren Hon.

Secretary und *Literary Director* Wright ist) and a large amount of material never before printed. Das wörterbuch soll gegen jährliche subskription von 1 guinee geliefert werden und in halbjährlichen heften (im buchhandel zu 15 s. netto) von wenigstens 144 s. 4^o erscheinen; das erste im juni 1896, das letzte voraussichtlich nach ablauf von 8 jahren. Bedingung ist eine subskribentenzahl von 1000 (anmeldungen an prof. Wright, 6 Norham Road, Oxford). Schon vor einem jahre verfügte der herausgeber über mehr als 600 mitarbeiter und mehr als eine million zettel mit angabe der herkunft, des kontextes, des datums und der grafenschaft. Bei jedem wort soll die geographische verbreitung (mit zitat und quellennachweisen), die aussprache (in phonetischer umschrift) und die etymologie (nur die nächste) verzeichnet werden. Es ist besonders erfreulich, dass das englische dialektwörterbuch gerade gleichzeitig mit dem *N. E. D.* erscheint, zu dem es eine fast unentbehrliche ergänzung bildet. Schade nur, dass der preis gegenüber den gar bescheidenen mitteln unserer englischen seminare und — eine minderzahl von *beati possidentes* abgerechnet — privatbüchereien immerhin beträchtlich ist. Sonst würden wir zu dem verlangten tausend gewiss gerne ein grösseres kontingent stellen.

W. V.

LATEIN UND NEUERE SPRACHEN IN ENGLAND.

Das *Journal of Education* gibt im maiheft des vorigen jahrgangs (1895) einen in Bristol vor lehrern gehaltenen vortrag wieder, der sich unter dem titel *An assault on Latin* gegen die überschätzung dieser fremdsprache in Englands (knaben- und mädchen-) schulen wendet. „*I say that it is time this was altered.*“ Eine lebende sprache ist einer toten an wert weit überlegen. „*And why does it indicate a better education for a man to quote Horace or Quintilian in the House of Commons than Victor Hugo or Schlegel? especially as he would at least try to pronounce the French or the German properly? Nay, is not one great reason why honourable members so seldom risk a French quotation that they are afraid of being laughed at for their pronounciaton of French? which, at the worst, is probably not more unlike a Frenchman's than their Latin is unlike an ancient Roman's.*“ Lateinisch hat für ein besseres verständnis des englischen und französischen nur untergeordnete bedeutung. „*How many of us can lay our hands on our hearts and declare that the Latin we learnt at school really helped us to learn either? ... The boot is really on the other leg: English, properly taught, helps Latin a great deal more than Latin helps English.*“ ... „*The power to write an ordinary letter in French, with facility and even moderate correctness — and very few Frenchmen, I am told, write their own language faultlessly — indicates a more advanced stage of mental development than the power to construe a page of Cicero.*“ Andere lehrgegenstände — und da gibt es der wünsche viele — sollen an des lateinischen stelle treten. Man vgl. übrigens *N. Spr.* I s. 309 ff.

Berlin.

FLEMMING.

AMERIKANISCHE STUDENTENSPRACHE.

Der *School Review* IV, 3 (märz 1896) entnehme ich die folgende notiz: *An interesting pamphlet is "Student Slang," by Willard C Gore, of the University of Michigan. The work was done by students of the university as a result of "original investigation," i. e., observation of the slang used by the "other fellows." The definitions are serious philological efforts [?], e. g., Let her go Gallagher, "an expression signifying readiness to proceed." The edition has entertaining notes on why should this or that expression be regarded as slang? Is this slang local? Transitoriness of slang; slang a sign of intimacy; the standard of slang; and slang constructive and slang destructive...* Der herausgeber der *School Review* meint: *It might not be without interest to undertake a study of slang in high schools. The very fact of making such a study would call pupils' attention to the matter, and probably exert a good effect on the propagation of the slang germ.* W. V.

VORBILDUNG UND AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein amerikanisches urteil.

In einem auch für uns beherzigenswerten vortrag: *Preparation of teachers for secondary schools* (gedruckt in der *School Review* IV, 3) sagt A. F. Nightingale in Chicago: *The very minimum of preparation in scholarship should be a college education; an education general in character, removed at least four years from high school training; and where circumstances may permit I would add one year of resident graduate work along specific lines, and two years of study and travel abroad.*¹ Dabei hat Nightingale keineswegs nur lehrer der neueren sprachen im auge. W. V.

EINE AMERIKANISCHE SCHULZEITSCHRIFT
(THE SCHOOL REVIEW).

Die in der überschrift genannte amerikanische zeitschrift — „*A Journal of Secondary Education*“ —, früher herausgegeben von J. G. Schurman und C. H. Thurber, *Colgate University Press*, Hamilton, N. Y., erscheint jetzt im verlag der *University of Chicago Press* (vertreter für Deutschland: Mayer & Müller, Markgrafenstrasse 51, Berlin W.) unter der redaktion von C. H. Thurber, Morgan Park, Ill. Der neue — vierte — band soll nach dem vorgedruckten prospekt nicht eine neue politik, sondern nur eine neue ära beginnen. Die frage *Who for* (so lässt der herausgeber ruhig drucken!) beantwortet der prospekt mit dem hinweis auf das schon im nebenschrift bezeichnete gebiet, das insbesondere die *high schools* und *academies* einschliesst, die sich auf der einen seite mit den *colleges* und *universities*, auf der andern mit den *grade schools* berühren. Wozu die zeitschrift dienen kann, ist die vermittlung neuer versuche und fortschritte im

¹ Über *college*, *high school* und *graduate work* vgl. N. Spr. II s. 540 f. und 553 f. sowie die hier folgende notiz.

inlande und auslande. *Moreover, the United States is* (auch hier ist ein NB. am platze!) *educationally, unlike any other civilized country. Its educational organization, as a nation, is disorganization. Uniformity of practice can be brought about easily enough in Germany, for example, for if the central government decides upon any step it can affect all the schools immediately and powerfully. Such centralized control is contrary to the spirit of our institutions; yet a certain degree of uniformity in practice is most desirable and indeed absolutely necessary from any common-sense standpoint. There is just one way and one only of bringing about such concerted action in our country, that is by discussion, constant agitation...* Der preis beträgt für jährlich zehn hefte von je vier bogen gr. 8° nur 1 dollar 50 cts. bei einer ausstattung, vor der unsere deutschen blätter, „N. Spr.“ *e tutti quanti*, die augen niederschlagen müssen.

Das erste heft des vierten bandes enthält u. a. einen bericht über die *School and College Conference at the University of Chicago* vom 15. und 16. november v. j. Von den fragen, welche die *Modern Language Conference* am lebhaftesten beschäftigten, erwähnt der bericht die folgenden. *When should reading at sight be begun?* Die allgemeine ansicht schien zu sein: je früher, desto besser. Der lehrer muss den schüler möglichst unabhängig vom wörterbuch machen, indem er ihm die beziehungen zwischen dem französischen oder deutschen und dem englischen zeigt. *Should the foreign languages be spoken exclusively in the class room, or should English be used in explaining rules or difficult passages?* Man war darüber einig, dass die fremde sprache von grossem wert sei, um den schüler mit ihrem geist zu erfüllen, dass aber zur vermeidung von missverständnissen bei der erklärung von schwierigkeiten besonders zu anfang das englische gebraucht werden müsse. *How long should the pupil be made to translate into English, and when should he be taught to read in the foreign tongue without translating?* Die mehrzahl erklärte sich dafür, den schüler ziemlich bald ohne übersetzung lesen zu lassen; die minderzahl wollte das übersetzen wegen der gefahr der verkehrten auffassung und der nachlässigkeit erst in einem späteren stadium aufgeben und betonte die wichtigkeit des übersetzens für die schulung im englischen. *What classical works should be read?* Alle stimmten darin überein, dass verhältnismässig leichte moderne autoren vorzuziehen sind, bis der schüler die grammatik ziemlich beherrscht und mit grösserer leichtigkeit lesen kann. — Unter den besprechungen des heftes findet sich eine lobende anzeige von Wychgrams *Deutscher zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen* von D. E. Smith.

W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

JUNI 1896.

HEFT 3.

ZUR FRAGE DER NEUPHILOLOGISCHEN VORBILDUNG.

II.

DER HEUTIGE STAND DER FRAGE.

Als mitglied der in Karlsruhe 1894 erwählten kommission (s. o. s. 77) hatte ich den auftrag übernommen, in den ausser-deutschen ländern erkundigungen darüber einzuziehen, was dort für die studirenden und lehrer der neueren sprachen geschieht. Ich hätte lieber hier zunächst über diesen punkt und dann erst über den heutigen stand der frage in Deutschland geredet. Da aber die erwarteten antworten vom ausland noch nicht alle vorliegen, so muss ich den vollständigen bericht darüber auf das folgende heft verschieben. Mündlich hoffe ich, der ankündigung gemäss schon auf dem neuphilologentag in Hamburg zu pfingsten d. j. kurz, aber auf grund des gesamten materials, referiren zu können.

Habe ich mich in dem ersten — geschichtlichen — abschnitt an die vorschläge und beschlüsse der fachversammlungen gehalten, so will ich auch, was den heutigen stand der frage angeht, von einem bereits gegebenen ausgehen, und zwar von den zur beratung in Hamburg aufgestellten thesen der karlsruher kommission. Ihnen haben wieder die thesen von Banner (Karlsruhe 1894; s. o. s. 77) sowie die von Waetzoldt und von Rambeau (Berlin 1892; s. o. s. 73 ff.) zur grundlage gedient. Die kommission hat von diesen beibehalten, soviel ihr möglich erschien, und natürlich auch auf eigenes nicht verzichten wollen. Die

liste ist daher etwas umfänglich geraten. Von der kommission als dringlich erachtete thesen sind durch * hervorgehoben.

Die 1. these hat es mit dem neuphilologischen *studium* im allgemeinen zu thun:

- *1. Als *minimalzeit* für das neuphilologische *studium* gelten acht semester. Zwei davon können im *ausland* verbracht werden, doch ist vor auslandstudien ohne vorherige phonetische schulung zu warnen.

Die *minimalzeit* des neuphilologischen studiums geht thatsächlich, wie bekannt, über acht semester hinaus. Es *gelten* dafür aber noch die hergebrachten sechs semester. Die kommission wollte den thatsachen durch die anerkennung der obigen *minimalzeit* einigermaßen gerecht werden. Statt der Waetzoldtschen *forderung* (these 3) eines mehrmonatlichen aufenthalts im ausland vor dem examen begnügt sich die kommission mit der angabe, dass ein einjähriges studium im auslande *zulässig* sei (vgl. die preuss. *Prüf.-Ordn.* § 3, 3) und fügt noch die obige warnung hinzu: aus der naheliegenden erwägung, dass der aufenthalt im ausland wenigstens für die erwerbung der aussprache sonst in den meisten fällen ohne nutzen bleibt. Die fassung: „wenn der studirende vorher ein universitätsseminar-zeugnis über seine befähigung zu auslandstudien erlangt hat“ statt „doch ... warnen“ war vorgeschlagen und hätte wohl aufnahme in die these verdient.

Die thesen 2 bis 7 beziehen sich auf das neuphilologische *examen*.

- *2. Eine *vorprüfung* in *nicht neuphilologischen fächern* (z. b. deutsch, religion und geschichte), nach art der juristischen und medizinischen vorexamina, ist abzuweisen, da das neuphilologische fach nicht wie jene aus einer reihe verschiedener einzeln vorzunehmender disziplinen besteht, sondern ein homogenes ganzes bildet, das die volle kraft eines jeden vom ersten bis zum letzten jahr der studienzeit in anspruch nimmt. Es kämen dadurch obendrein zu den jetzt bereits bestehenden und drückenden nebenfächern, welche eine vertiefung des studiums und besonders eine vollendetere praktische ausbildung erschweren, noch mehrere neue hinzu. Gegen eine trennung des neusprachlichen examens in eine *wissenschaftliche* und eine *praktische* prüfung wäre nichts einzuwenden.

Bei dieser these hatte die kommission die andeutungen im sinn, die Waetzoldt in seinem berliner vortrag über eine neue vorprüfung in den „allgemeinen bildungsfächern“, wie der üb-

liche ausdruck lautet, gemacht hat. Wir haben es für rätlich gehalten, unsere haltung hier ausnahmsweise zu begründen. Der widerspruch gilt nicht der von mehreren seiten schon angeregten zeitlichen trennung des examens in eine wissenschaftliche und eine praktische prüfung (vgl. unsere these 3). Erwägenswert, aber nicht unbedenklich, scheinen mir die vorschläge Klinghardts, *Die künftige staatsprüfungsordnung*, N. Spr. I, s. 450 ff.¹

3. Im *examen* ist ausser der *wissenschaftlichen* auch die *praktische* befähigung nachzuweisen. Unter dieser ist zu verstehen: ausreichende fertigkeit im gebrauch der fremden sprache in wort und schrift, sowie entsprechende kenntnis der realien.

Neu ist hier im vergleich mit der *Pr.-O.* die betonung der realien. Vgl. besonders Klinghardts these (Hannover 1886),² Gutersohns these 1 und 2 (Zürich 1887), Waetzoldts these 1 und 4 und Rambeaus these 8 (Berlin 1882). Die praktische befähigung wird ja auch in der *Pr.-O.* verlangt. Die befürchtung, dass wie im universitätsunterricht, so auch in der staatsprüfung das praktische und moderne zu gunsten des wissenschaftlichen und älteren häufig verkürzt werde, hat jedoch in mehreren thesen neuerer fachversammlungen ausdruck gefunden. Vgl. die eben-erwähnten thesen von Gutersohn, Waetzoldts these 3 (zu anfang), Rambeaus these 1, sowie unsere these 8 und das dazu bemerkte.³

¹ „Also sprachfertigkeit würde den gegenstand des ersten, sprach-, volks- und landeskunde denjenigen des zweiten examens bilden, für solche, welche sich *volle fakultas* in den neueren sprachen erwerben wollen“ (a. a. o. s. 454). Das erste examen könnte die sprachmeisterei begünstigen.

² Mindestens gleichzeitig mit Klinghardt verlangte die beschäftigung mit den realien Dörr in seinem zu wenig beachteten aufsatz *Die aufgabe der modernen philologie in der gegenwart* (*Neuphilologische Beiträge* hrsg. vom Verein für neuere sprachen in Hannover in veranlassung des 1. allg. deutschen neuphilologentages, Hannover 1886). Es heisst dort (a. a. o. s. 38) von dem neuphilologischen lehrer: „Er muss ... 3) das gegenwärtige leben (sitten, gebräuche u. s. w.) des französischen (englischen) volkes genauer studirt und, wenn irgend möglich, durch eigene anschauung kennen gelernt haben.“ ... Ferner: „5) auch mit der politischen und kulturgeschichte des französischen (englischen) volkes so weit vertraut sein, dass ihm bei der interpretation der schriftsteller die erklärung bzgl. stellen entweder aus eigenen kenntnissen ermöglicht ist, oder er bei besonderen schwierigkeiten im stande sei, sich der erforderlichen hülfsmittel mit verständnis zu bedienen.“

³ Auch Dörr weist 1886 a. a. o. unter 2) darauf hin: „Er [der lehrer] muss ... 2) die lebende französische (englische) sprache (sprachschatz wie

4. Ein kandidat, dessen wissenschaftliche oder praktische ausbildung nicht voll genügt, kann zwar zum seminarjahr zugelassen werden, muss aber in dem betreffenden teile vor seiner definitiven anstellung eine *nachprüfung* bestehen.

Die these soll den kandidaten vor der notwendigkeit bewahren, um des mangels in einem teile der prüfung willen die ganze prüfung zu wiederholen.

5. Im examen ist nachzuweisen :

- a) *lehrbefähigung* für *alle klassen* im französischen oder englischen;
- b) *lehrbefähigung* für *mittlere klassen* in drei weiteren fächern. In erster linie kommen in betracht: englisch oder latein für romanisten, französisch oder deutsch für anglisten; sodann geschichte und geographie für beide.
- c) Die seither im *lateinischen* geforderte nebenfakultas für *unterklassen* fällt weg. An ihre stelle tritt nachweis der erforderlichen kenntnis des *lateinischen* in der französischen prüfung, des *deutschen* in der englischen prüfung, falls der examinand in dem betreffenden fache nicht eine besondere fakultas nachsucht.

Der wunsch, dass für den neuphilologen nur *ein* hauptfach in der prüfung genüge, ist zuerst von Banner in Karlsruhe (1894), dann von Rossmann in Köln im herbst v. j. als these (1) ausgesprochen und von der neuphilologischen sektion des philologentags gebilligt worden. Er steht im widerspruch mit der in Görlitz (1889) von Perle vorgeschlagenen und von der sektion einstimmig angenommenen these. Jedoch war in Görlitz nicht ausdrücklich von beiden sprachen als *hauptfächern* die rede.

grammatik) sowohl in ihrer alltags- wie litterarischen erscheinung kennen und in gewissem grade beherrschen.“ Über die anforderungen in bezug auf die kenntnis der sprach- und litteraturgeschichte sich zu äussern hat die kommission nicht für nötig gehalten. Ich setze Dörss bezl. forderung hierher, mit der ich mich einverstanden erkläre: „Er [der lehrer] muss ... 4) die französische (englische) sprache auch in ihrer geschichtlichen entwicklung studirt haben und im stande sein, die erscheinungen der lebenden sprache (soweit möglich) geschichtlich zu erklären. Er muss zu diesem zwecke die klassischen schriftsteller, ebenso wie die ältesten denkmäler, eingehend behandelt haben, mit den verbindenden zeiträumen ausreichend bekannt sein und eine allgemeine sprachwissenschaftliche bildung besitzen, welche ihn befähigt, über sein spezialfach hinaus sich zu orientiren und ein urteil zu bilden.“

Die kommission ist dem köln'schen beschluss in ihrer these beigetreten, weil sie glaubt, dass die kraft eines durchschnittsmenschen den heutigen forderungen wissenschaftlicher und praktischer beherrschung *zweier neueren* sprachen nicht gewachsen ist. Von der verbindung einer hauptfakultas im französischen mit einer nebenfakultas im englischen oder umgekehrt will sie nicht abraten. Ich für meine person verkenne nicht, dass man von *jedem* neusprachler eine „mittlere“ kenntnis nicht nur — und vor allem! — des *deutschen*, sondern auch des *lateinischen* erwarten sollte. Wir haben uns aber vor den möglichen praktischen folgen der einföhrung neuer zwangsfächer für mittelklassen gescheut und aus gleichem grunde auch die aufhebung der zwangsfakultas im lateinischen für unterklassen empfohlen, ohne dass wir auf den nachweis der „erforderlichen kenntnis“ des lateinischen und des deutschen verzichtet hätten.

6. Jeder, der lehrbefähigung im französischen oder englischen beansprucht, muss kenntnis der *elementar*-, d. h. *artikulationsphonetik* und deren praktischer verwendung in der schule in der französischen bzw. englischen prüfung nachweisen.

Die phonetik als obligatorischen prüfungsgegenstand verlangt Rambeau in seiner these 2 (Berlin 1892)¹; er denkt aber wohl an eine besondere prüfung vor einem eignen professor der phonetik (vgl. Rambeaus these 11), was uns zu weit zu gehen scheint. Der zusatz „d. h. artikulations-“ soll die schwierige und noch nicht abgeklärte laut- und besonders vokalakustik als prüfungsgegenstand ausschliessen. Ob der examiner unter der praktischen verwertung in der schule auch den sehr mit unrecht offiziell noch verpönten gebrauch der lautschrift verstehen will, bleibt ihm überlassen.

- *7. Die bisher im *französischen* zulässige fakultas für *unterklassen* fällt weg.

Die kommission will also nicht nur die „untere“ zwangsfakultas im lateinischen, sondern auch die zum freien bewerb gestellte im

¹ Schon früher Dörr a. a. o.: „Er [der lehrer] muss ... 1) mit der phonetik unk deren ergebnissen und fortschritten ausreichend bekannt sein, um die charakteristischen lautunterschiede des französischen (englischen) vom deutschen seinen schülern praktisch (und, soweit unbedingt erforderlich ist, auch theoretisch) klarzumachen, vorzuführen und einzuüben.“ Vgl. auch Lundell, *Die phonetik als universitätsfach* (*Phon. Stud.* 1, 1887, s. 1 ff.).

französischen beseitigt sehen. In der that ist jede fakultas für unterklassen, wie ein geschätzter pädagoge mir schrieb, ein refugium für faulenzler. Und grade der unterricht in den unterklassen erfordert einen ganzen mann.

Es folgt eine auf den *universitätsunterricht* in den neueren sprachen bezügliche these.

8. Sowohl für romanische als englische philologie sind an jeder universität *je zwei professoren* notwendig, denen die vertretung des faches in allen seinen disziplinen sowie die leitung der *praktischen* und *wissenschaftlichen seminare* obliegt. Für die praktischen sprech- und schreibübungen sowie für vorträge *in* der fremden sprache sind *lektoren*, und zwar ausländer mit wissenschaftlicher vorbildung, *unerlässlich*. (Die sprechübungen werden in *getrennten übungszirkeln* abgehalten, deren teilnehmerzahl 10 nicht überschreiten darf. Die durch trennung der kurse etwa nötig werdenden mehrstunden werden den lektoren angemessen honorirt.)

Die „neusprachliche sektion“ in Leipzig (1872) erklärt einstimmig lehrstühle für französische und englische sprache an allen universitäten für dringend erforderlich. In Giessen (1885) ist man gleichfalls einstimmig der ansicht, dass notwendig überall *je zwei* professuren für englisch und französisch anzustreben seien. Rambeau scheint es (Berlin 1892) durchaus notwendig, dass die romanische und englische philologie an jeder universität je zwei, event. drei professuren — für die ältere sprache, für die gegenwärtige sprache und für die übrigen romanischen (germanischen) sprachen neben dem französischen (englischen und deutschen) — aufzuweisen hat (these 10); als sehr wünschenswert bezeichnet er professuren für phonetik und für vergleichende litteraturgeschichte besonders der germanischen und romanischen völker. Auch Banner wünscht (Karlsruhe 1894) eine vermehrung der neuphilologischen lehrkräfte. Die kommission kann diesen allgemeinen wunsch nur teilen, stellt aber den antrag auf je zwei französische und englische professuren ohne sonderliches vertrauen auf baldigen erfolg. Zunächst müssten wir doch an allen universitäten getrennte ordinariate für französisch und englisch erreichen,¹ ehe an weiteres ernstlich zu denken ist. Auch hat die kommission nicht gewagt, den von Rambeau empfohlenen modus einer professur für die ältere zeit neben

¹was noch nicht überall zutrifft — mit ordinariatsgehältern.

einer professur für die gegenwart ihrerseits zu empfehlen. Soll die sprach- und litteraturgeschichte mit dem jahre 1800 etwa halt machen und das 19. jh. nur „praktisch“ sein, oder will man sie auf 1) alle früheren und 2) das gegenwärtige jh. verteilen? Im ersteren falle erhielten wir fast notwendig einen *laudator temporis acti* und einen — sprachmeister, d. h. gerade die leute, denen man entrinnen will. Auch im zweiten falle würde es an schwierigkeiten nicht fehlen; schon die wahl zwischen dem älteren und dem neueren möchte manchem seitherigen fachvertreter zur qual werden. Eher hielte ich eine trennung in sprach- und litteraturgeschichte für angebracht und habe diesen modus auch in der kommission für den Rambeauschen vorgeschlagen. Noch besser aber scheint auch mir der in der these zum ausdruck gelangte verzicht auf die feste regelung der noch in der ferne stehenden dinge. Ohne zweifel werden auch *ohne* „moderne“ professur die letzten drei jahrhunderte in vorlesungen und übungen mehr und mehr rücksicht finden werden, wie die thesen 2 von Waetzoldt und 1 von Fetter (Wien 1893) das wünschen. Aber auch *mit* „moderner“ professur wäre die vertretung des rein *praktischen* durch einen hierfür geeigneten, insbesondere auch phonetisch geschulten ausländischen *lektor* nicht zu entbehren. Ich kann also der wiener these 2 (1893), obwohl sie auf einem missverständnis der these 13 Rambeaus beruht, dem wesentlichen inhalte nach nur zustimmen und freue mich, dass sich die kommission auf den gleichen standpunkt gestellt hat. Freilich bedarf das lektorenwesen nach Rambeaus ausspruch einer gründlichen reform, u. a. in dem durch unsere these angedeuteten sinne. Wegen der praktischen seminare vgl. man noch Waetzoldts these 1.

Die thesen 9 und 10 gelten den *seminar-* und *probejahr*.

9. Es ist erforderlich, lehramtskandidaten mit fakultas in neueren sprachen für das *seminar-* und *probejahr* besonders solchen anstalten zuzuweisen, bei deren leitern verständnis und interesse für die aufgaben des neusprachlichen unterrichts voranzusetzen ist.

Vgl. Waetzoldts these 9, mit der die unsrige beinahe gleichlautet. Einer begründung bedarf es nicht.

10. Das seminar- oder probejahr kann durch einen mindestens einjährigen *aufenthalt im ausland nach* dem examen *ersetzt* werden. In diesem falle muss der kandidat nachweisen, dass er während

dieser zeit bestimmte punkte aus dem sprach- und kulturleben des betreffenden volkes eingehender studirt hat.

Vgl. die thesen von Proescholdt-Soldan (Giessen 1885), Waetzoldt 4, Rambeau 6, Banner 1 und Rossmann 2. Natürlich kann ein aufenthalt im ausland — ohne die garantie einer dort etwa zu erlangenden pädagogischen schulung — nicht als wirklicher *ersatz* des seminar- oder probejahrs gelten. Die kommission will sagen, dass ihr bei einem neuphilologen, der nach dem examen noch ein jahr im ausland zubringt und fachmännisch verwendet, ein pädagogisches seminar- oder probejahr zu genügen scheint. Besser wäre vielleicht in der these nur von dem *probejahr* geredet worden. Den künftigen lehrer der *pädagogischen* vorbildung zu berauben, kann nicht die absicht sein.¹ Im gegen-
teil. Das recht des *neusprachlers* im gegensatz zum mittel-
alternden gelehrten ist jetzt so ziemlich anerkannt; das recht des neusprachlichen *lehrers* ahnt er kaum selbst! Wann werden den praktischen die *pädagogischen* fachseminare folgen?

Wenn nicht dem recht, so doch den rechten des neuphilologischen *lehrers* sind die noch übrigen thesen gewidmet; und hier sind wir der zustimmung der kollegen sicher.

*11. Da neuphilologen durch die art ihres unterrichts, durch vorbereitung und korrekturen besonders schwer belastet sind, ist eine herabsetzung der *pflichtstundenzahl* auf höchstens 18 erforderlich.

Ohne motivirung besagt dasselbe die 3. these Rossmanns (Köln 1895). Wir haben leider versäumt, uns auch die 4. these Rambeaus anzueignen, die die vermindernng der korrekturen vor allem in den unteren und mittleren klassen verlangt. Das schreiben sollte im neusprachlichen unterricht überhaupt beschränkt und vor allem viel später begonnen werden.

*12. Zur erhaltung der praktischen sprachfertigkeit und der realienkenntnis ist den neusprachlern sowohl an universitäten wie höheren schulen in regelmässigen zwischenräumen (längstens alle fünf jahre) *urlaub ins ausland* mit stipendien zu gewähren.

¹ Darüber äussert sich Dörr a. a. o.: „Er muss ... 6) ausreichende allgemeine und spezielle schulung in pädagogischen dingen besitzen, um sowohl in bezug auf übermittlung und erzielung der erforderlichen kenntnisse nach richtigen pädagogischen normen zu verfahren, wie auch im allgemeinen seine stellung als lehrer und erzieher im organismus der schule gebührend auszufüllen.“

Vgl. die zu nr. 10 angezogenen thesen; sodann Waetzoldts these 5 und Rambeaus thesen 7 und 8. Bei den stipendien will Rambeaus letzte these auch die studenten, die unsrige auch die universitätslehrer berücksichtigt wissen. Für die lehrer an höheren schulen nehmen Waetzoldt und Rossmann ausser dem staat auch die schulen (kommunen und kuratorien) in anspruch. Es scheint das richtige, dass die vom staat angestellten lehrer (und die studenten?) von diesem, die städtischen von den kommunen die nötigen stipendien erhalten. Die forderung eines alle fünf jahre eintretenden urlaubs ist gewiss nicht unbescheiden.

13. Ausserdem sind *übungskurse* im inland an geeigneten orten einzurichten, in denen fremdsprachliche vorlesungen gehalten, gelegenheit zum gebrauch der fremden sprache geboten, phonetische übungen veranstaltet und methodische anweisungen gegeben werden. Als ersatz für den aufenthalt im ausland können diese kurse *nicht* betrachtet werden. Sie dürfen nicht in die ferien fallen. Den teilnehmern sind urlaub und diäten zu gewähren.

Vgl. Waetzoldts these 13. Solche übungskurse haben schon an mehreren orten stattgefunden und sich gut bewährt. Jedoch ist es nicht gerechtfertigt, diese anstrengenden übungskurse in die ferien zu verlegen.

- *14. *Unterricht* in neueren sprachen ist nur geprüften neusprachlern zu übertragen.

Vgl. Rhodes these (Giessen 1885) und Rambeaus these 3.

15. Die für alle lehrer gestellte forderung, dass die *dienstzeit* vom bestandenen examen an gerechnet werde (vorausgesetzt, dass der kandidat seitdem entweder im öffentlichen schuldienst gestanden oder sich der behörde ständig zur verfügung gehalten hat), ist für neuphilologen in rücksicht auf die schwierige, langwierige und kostspielige vorbildung ganz besonders notwendig.

Die these ist in dieser form neu, aber durch sich selbst genügend begründet. Die gewährung der forderung müsste natürlich für alle lehrer zugleich erfolgen.

Marburg.

W. VIETOR.

ANSCHAUUNGSUNTERRICHT IM ENGLISCHEN UND FRANZÖSISCHEN UND SEINE VERTEILUNG AUF DIE EINZELNEN KLASSEN.

Durch die thore der sinne wird dem menschlichen geiste nahrung zugeführt. So geschah es vor tausenden von jahren, und so wird es für alle zeiten bleiben. Wenn wir ein wort bis auf seine grundbedeutung zurückverfolgen, so werden wir mit mehr oder weniger mühe finden, dass die beobachtung äusserer vorgänge das material geliefert hat, und dass abstraktionen sich aus dem konkreten heraus gebildet haben. Wer zur sprach-erlernung anleitet, darf nicht vergessen, dass der geist der ernährung durch die sinne bedarf, und dass jeder unterricht in gewissem sinne auch anschauungsunterricht sein muss.

Der beobachtung geistiger vorgänge haben wir zu danken, dass der lernende immer weniger mit zusammenhangslosen einzelsätzen gequält und aus einem gedankenkreise in den andern hineingedrängt wird. Ein seiner fassungskraft entsprechendes ganze wird ihm vorgelegt, und durch gewissenhafte, planmässige durcharbeitung desselben wird die kraft zur aufnahme neuer stoffe gestärkt, das verlangen darnach geweckt. Das einzelne steht nicht in losem nebeneinander, sondern bildet glieder der ganzen kette.

Dem aufmerksamen beobachter wird aber nicht entgangen sein, dass manche anhänger der methode, welche für die behandlung eines lesestückes eintritt, sich ganz ablehnend der anschauungsmethode gegenüber verhalten. Fürchten sie, ihrem prinzip untreu zu werden, oder glauben sie, dass der anschauungsunterricht in verflachung des lernens ausarten könne?

Ein verstoss gegen das prinzip liegt gewiss nicht vor, denn der anschauungsunterricht hat ebensogut ein recht, sich darauf zu berufen, dass er der naturgemässen geistesbildung rechnung

trage. Wenn nun aber für den anschauungsunterricht die gefahr der verflachung nahe läge, so würde doch die lesebuchmethode durch ungeschickte lehrer gewiss auch nicht vor gefahren geborgen sein. Beide methoden haben die beobachtung des geistigen lebens zur voraussetzung, beiden droht aber auch gleiche gefahr bei ungeschickter behandlung. Von dem alter des zöglings, von der art der schule wird es abhängen, ob die eine oder die andere methode zu befolgen sei, oder ob beide neben einander betrieben werden können.

Für manche ist der anschauungsunterricht nicht gerade eine prinzipienfrage, aber man glaubt wegen zeitmangels von dem betreten eines solchen weges abgehalten zu sein. Wohl ist zuzugeben, dass nur bei weiser sparsamkeit mit der zeit die forderungen des gesetzes erfüllt werden können, allein durch die erfahrung ist es schon bestätigt worden, dass man mit dem anschauungsunterrichte auch wieder zeit gewonnen hat.

Zu erledigen wäre ferner noch die frage, ob der anschauungsunterricht nur für den anfangsunterricht geeignet, oder ob er in stufenweisem aufbau bis zum eintritt in prima fortzuführen sei. Ich bin der meinung, dass letzteres ohne schädigung anderer ziele wohl geschehen könne, und werde versuchen, den zu behandelnden stoff für die einzelnen jahresstufen darzulegen. Mit obersekunda tritt abschluss des regelmässigen anschauungsunterrichtes ein; er beginnt im englischen mit untertertia, im französischen mit quinta. Ich denke hierbei an unsere verhältnisse in Sachsen. Es sei mir gestattet, zunächst bei dem englischen meinen plan näher darzulegen.

Für den anfangsunterricht in *untertertia*, der ja recht auch der erwerbung eines wortschatzes dienen muss, werden die nach pädagogischen grundsätzen gearbeiteten Hölzelschen bilder ein reichliches material für die pflege der anschauung bieten. Neben jedem lehrbuche wird es möglich sein, wenigstens zwei bilder für das erste schuljahr zu besprechen. Ich habe bei meinem unterrichte nun schon mehrere male *Spring* und *Farm-Yard* in der von mir angegebenen weise behandeln können.¹

¹ E. Wilke, *Anschauungsunterricht im englischen*. Leipzig, R. Gerhard. Verwiesen sei u. a. auf die eingehende besprechung von dr. Pitschel (*Rheinische blätter für erziehung und unterricht*, 1895, nov.-decbr.-heft). Vgl. auch Richter, *Pädagogischer jahresbericht*, 47. jahrgang.

Mit dr. Hartmann muss ich bekennen, dass mir die scheinbare mehrarbeit in anderer beziehung zur erleichterung gedient und die lebendigkeit des unterrichtes wesentlich gefördert hat.

Für die *obertertia* lässt sich, wenn der unterricht in der hand desselben lehrers bleibt, das anschauungsmaterial um ein bedeutendes vermehren, da mit der fortgehenden sprachlichen schulung die auffassungskraft neue stärkung erfährt. Ich halte es für möglich, in *obertertia* noch vier andere bilder: *Summer, Forest, Autumn, Mountain* einer behandlung zu unterziehen.

Dann bliebe für *untersekunda* noch *Winter* und *Town* übrig. Letzteres bild bietet stoff genug zu einer behandlung, die eines untersekundaners nicht unwürdig ist. Ich erinnere nur an die arbeit von Kron. Somit ist aber auch der beste übergang zur besprechung der weltstadt *London* gefunden, und diesem gegenstande muss die hauptarbeit der untersekunda in anschaulicher beziehung gewidmet sein. Den hier abgehenden schülern — und der abgang wird trotz unseres sträubens nicht immer zu vermeiden sein — muss für das kommende leben, das sie vielleicht über die grenzen des vaterlandes hinausführt, eine unterstützung gegeben werden. Des dankes für solche arbeit kann jeder lehrer sicher sein.

Das von Hölzel in aussicht gestellte bild von London wird gewiss eine gute grundlage bieten, doch schon heute dürfen wir wegen des anschauungsmaterials nicht in verlegenheit sein. Eine ansicht von London aus der vogelperspektive ist für wenig geld zu beschaffen. Der plan von Smith leistet gute dienste. Mehrere meiner schüler haben den plan photographirt und uns somit wichtiges beobachtungsmaterial erworben.

Einige firmen Londons liefern durch übertragung der photographie in druck vorzügliche lehrmittel, denen die schule beachtung schenken sollte. Auch der unter den bildern stehende text kann uns gute dienste leisten.¹

Mit hilfe der bis jetzt vorliegenden bilder wandern wir vorüber an Londons bauten, an seinen palästen, kirchen, schulen,

¹ *Round London* (Geo. Newnes, London) — *Round the Coast* (Geo. Newnes, London) — *Round the World* (Geo. Newnes, London) — *The Queen's London* (Cassell & Co.) — *Sights and Scenes in England and Wales* (Cassell & Co.) — *The Empire, its Cities, Palaces and Buildings* (Marion & Co.).

regierungs- und verwaltungsgebäuden, wir haben gelegenheit, das rastlose leben in der strasse zu beobachten, das fröhliche treiben in den öffentlichen parks zu sehen, der sportlust des englischen volkes zuzuschauen, seine reichen schätze zu bewundern und uns mit ihm am gestade des meeres über die schönheit der natur zu freuen.

Ich würde bei benutzung der bilder den schüler zunächst an die stätten führen, von denen aus England seine gesetze erhält, an *The Houses of Parliament*.

Von Westminster Bridge schauen wir auf die Themse hinab und verfolgen mit dem auge *The Thames Embankment*, die schöne einfassung des ufers mit spaziergängen und breiter strasse. Dann wenden wir uns zurückgehend zur altehrwürdigen *Westminster Abbey*, wandern dann nach *Whitehall* und *St. James's* und schauen uns das vornehme leben in *Piccadilly* an. Wir versäumen nicht, in *St. James's Park* und *Green Park* einzutreten und uns in *Hyde Park* die vornehme welt im wagen und auf stattlichen rossen anzuschauen. *Albert Hall*, *Imperial Institute*, *South Kensington Museum* laden uns zum besuche ein. Nordwärts haben wir *Regent's Park* und links davon *Lord's Cricket Ground*, wo schöne damen dem spiele der jugend zuschauen. Auf dem rückwege berühren wir die mit dem Strand parallel laufende *Oxford Street* und bewundern den reichthum des *Britischen Museums*.

Mit *Trafalgar Square* und *Charing Cross* kommen wir der Themse wieder näher. Auf dem wege zur City begrüßen uns *Somerset House*, *Temple* mit seinen historischen erinnerungen und *Law Courts*, ein bauwerk in eigentümlich gotischem stile.

Nach dem besuche von *St. Paul's*, *Guildhall*, *Mansion House*, *Bank* und *Royal Exchange* begeben wir uns nach dem *Tower* und den *Docks*. Wollen wir ein leben sehen, dass dem in Leipzigs Brühl gleicht, dann gehen wir nach *Petticoat Lane*. Mit eigentümlich englischen einrichtungen werden wir in *People's Palace* bekannt.

Das dampfschiff führt uns stromabwärts nach Greenwich mit der berühmten sternwarte und dem interessanten schiffsmuseum. Stromaufwärts kommen wir nach *Kew* mit seiner schönen pflanzenwelt, nach *Richmond* mit dem herrlichen parke und nach *Hampton Court*, das einem flüchtigen fürsten ein heim geboten hat.

Crystal Palace und *Dulwich College* dürfen bei unseren wanderungen in und um London nicht übersehen werden.

Ich habe keineswegs den reichtum der bilder erschöpft, sondern wollte nur einige andeutungen über ihren umfassenden inhalt geben.

Es bedarf vielleicht nur einer anregung, um einen unternehmenden verleger zu veranlassen, uns ausser der weltstadt noch andere plätze vorzuführen, die in geschichte und literatur, in handel und verkehr von bedeutung sind und anderes mehr. Wohl weiss ich, dass es solche sammlungen gibt, allein es handelt sich für uns um ein billiges, der schule zugängliches hilfsmittel.

So ausgestattet können wir die in den letzten jahren erschienenen schriften über England nur noch mehr ausbeuten. Ich erinnere nur an: *Rambles through London Streets* (Velhagen & Klasing), *On English Life and Customs* von Conrad, Walter Besants *London* von Flaschel, *Society in London* von Budde, Escott, *England, its People, Polity and Pursuit* von Regel (aus dem verlage von Gärtner in Berlin), Shindler, *Glimpses of London* (Leipzig, Giegler).

Bei der lektüre von *English Sketches*, hrsg. v. Wolpert (Rengersche ausgabe), habe ich gesehen, wie dankbar man es begrüssen muss, dass bilder vorhanden sind zur erläuterung des lesestoffes. Die schöne sprache Irvings bietet doppelten genuss, wenn der schüler auch schauen kann, was den schriftsteller begeistert hat. Bildet die besprechung Londons den hauptgegenstand für die untersekunda neben dem, wozu die regelmässige lektüre hinleitet, so werden wir doch auch nicht versäumen, uns mit *English Home Life* zu beschäftigen; es gilt, die einrichtung des englischen hauses kennen zu lernen, den engländer bei seinen mahlzeiten und vergnügungen zu beobachten und sonstige eigentümlichkeiten seines wesens zu erfahren. Conrads arbeiten¹ bieten uns hierzu schätzenswerte beiträge.

Das flott geschriebene buch von Steffen (*Aus dem modernen England*, Leipzig, Hobbing) enthält doch auch einiges, was der lehrer verwerten kann.

¹ Dr. Hermann Conrad, *England. Materials for Practice in English Conversation*. Stuttgart, Metzlerscher verlag.

In *obersekunda* lassen wir den anschauungsunterricht im englischen der geographie und geschichte hilfreich zur seite stehen. Das früher in geographie gelernte kann nun erweitert und vertieft werden; in der karte Englands haben wir das anschauungsmaterial. Die mit ausführlichem namenverzeichnis versehene, auch einzeln zu beziehende karte von Wagner & Debes (Leipzig) sei hiermit bestens empfohlen.

Ein gedrängter abriß der englischen geschichte in englischer sprache, unterstützt von guten abbildungen, wird gewiss von nutzen sein. Verwiesen sei hierbei auf Cassells historische bilder.

Hauptaufgabe dieser klasse ist es, einen einblick in die englische verfassung zu thun und staatliche einrichtungen kennen zu lernen.

The House of Lords. The House of Commons. Sessions of Parliament. The Ministry. Army. Navy. Colonies: das sind wichtige punkte der besprechung. Zur erläuterung werden die bilder von Newnes sehr verwendbar sein. Mit dem in den einzelnen klassen gebotenen materiale hat gewiss die arbeit in prima genügende vorbereitung gefunden. Von naheliegenden, einfachen dingen, die uns als bausteine bei der sprachübung dienten, sind wir übergegangen zu schwierigeren gebieten, die wir uns um ihrer selbst willen einprägten. Wir verfolgten somit wieder den weg vom konkreten zum abstrakten.

Im französischen können wir den anschauungsunterricht an sächsischen realgymnasien schon in quinta beginnen. Ich denke hierbei auch an die verwendung der Hölzelschen bilder. An hilfsschriften haben wir reichliche auswahl. Dem jungen lehrer, der in diesem unterrichtszweige sich versuchen will, wird mit dem französischen lehrbuche von Rossmann und Schmidt ein kundiger führer zur seite stehen. Wer es liebt, das material in fertigen fragen und antworten sich vorlegen zu lassen, der wird zu der arbeit von Durand greifen. Wie er den darin gebotenen stoff verwerten will, wird er immer noch reiflich zu überlegen haben, wenn der anschauungsunterricht nicht in mechanisches auswendiglernen verfallen soll. Eine methodisch streng durchgeführte arbeit liegt uns vor in *Conversations françaises* von Génin und Schamanek, der man nur den vorwurf macht, dass sie des guten fast zu viel biete.

In gemeinschaft mit prof. Dénervaud habe ich, entsprechend meinem anschauungsunterrichte im englischen, vor kurzem einen anschauungsunterricht im französischen bearbeitet.¹

A.

INHALTSÜBERSICHT UND ZWECK.

Mit dem buche beabsichtigen wir:

- 1) Aneignung eines umfangreichen wortschatzes,
- 2) geben wir mit verwertung des gewonnenen wortschatzes eine zusammenhängende schilderung jedes bildes,
- 3) in einer folge vom leichteren zum schwereren wollen wir grammatische kenntnisse vermitteln,
- 4) bei der behandlung von lesestücken die sachlichen kenntnisse erweitern und zugleich grammatisches wissen fördern,
- 5) geben wir themata für kleine schriftliche arbeiten,
- 6) zur gemütsbildung fügen wir jedem bilde ein gedicht bei und lassen diesem ein märchen in französischer sprache folgen.

Zu 1. Jedes zu erlernende wort (bezeichnung eines auf dem bilde vorhandenen gegenstandes) wird durch einen vom lehrer vorzusprechenden satz eingeprägt. Die häufige wiederholung des links von den zu lernenden wörtern stehenden ausdrucks wird in unbewusster weise festes sprachliches eigentum, das bei dem planmässigen aufbau der grammatik zur verwendung kommt. Während dieser übungen muss das buch geschlossen bleiben. Erst dann, wenn das ohr die rechte auffassung und die zunge die entsprechende geschmeidigkeit erlangt hat, wird das buch aufgeschlagen, und nun tritt die arbeit des auges ein, die feste einprägung des neuen wortbildes.

Unerlässlich ist es, weise mässigkeit beim darbieten des materiales zu beobachten. Übermass schadet auch in geistiger beziehung.

Zu 2. Einfache sätze, die mit verwertung des erworbenen wortschatzes sich an das bild anschliessen, bereiten vor auf eine zusammenhängende beschreibung des bildes. Dadurch ergibt sich erweiterung in sprachlicher und sachlicher beziehung. Das

¹ Wilke-Dénervaud, *Anschauungsunterricht im französischen*. Leipzig, Raimund Gerhard.

sprachlich noch nicht erklärte ist zunächst als vokabel zu erlernen, deren behalten dadurch erleichtert wird, dass sie im zusammenhang des ganzen steht. Betreffs solcher dinge sind eingehende sprachliche erörterungen, zu welchen der mit dieser lehrweise noch nicht vertraute lehrer geneigt ist, zu vermeiden.

Zu 3. Der entwurf des grammatischen aufbaues zeigt folgende gestalt für die einzelnen stufen:

I. Bestimmter und unbestimmter artikel — plural der substantive — ersatz für den genitiv — *présent* von *avoir* — *présent* der verben auf *er* (verneinende und fragend-verneinende form).

II. *Présent* von *être*, daneben *présent* von *faire* (zunächst durch unbewusste aneignung) — zahlen von 1—8.

III. *Imparfait* von *avoir*, *être* und daneben von *faire* (durch unbewusste aneignung) — veränderung des adjektivs — zahlwörter (fortsetzung) — ersatz für den dativ — (schematische zusammenstellung (*masculin* absichtlich zuletzt aufgeführt).

IV. *Adjectif démonstratif* — *verbe pronominal* (*présent* und *imparfait*, letzteres vorbereitet durch übungen bei II — *Article partitif* — nominativ und akkusativ des *pronom relatif* — *pronom interrogatif*, *pronom démonstratif*.

V. Bei erwerbung des wortschatzes zugleich einprägung des *passé défini* der verben auf *er* — *pronom possessif* (adjektivisch und substantivisch) — *pronom interrogatif* (adjektivisch und substantivisch) — *passé indéfini* und *plus-que-parfait* der *verbes pronominaux* auf *er*.

VI. Bei der erwerbung des wortschatzes andeutung zur gewinnung des *conditionnel* — *pronom personnel conjoint* — *impératif* und *verbe pronominal* in bejahender und verneinender form.

VII. Bei der erwerbung des wortschatzes andeutung zur gewinnung des *présent du subjonctif* der verben auf *er* — *adverbe* — *préposition*.

VIII. Bei der erwerbung des wortschatzes andeutung zur gewinnung des *imparfait du subjonctif* der verben auf *er* — *conjunction* — unregelmässigkeiten der konjugation auf *er* — zusammenstellung aller unregelmässigen formen.

Dies sind besonders hervorgehobene punkte der grammatik, die sich bei der behandlung der bilder von selbst aufdrängen. Doch hiermit ist die grammatische schulung nicht abgeschlossen; denn

gemäss 4 soll die behandlung von lesestücken neben der forderung des sachlichen auch gewinn für die grammatik abwerfen. Bei den lesestücken zu bild I und II soll der konjugation auf *er* besondere aufmerksamkeit geschenkt werden, bei bild III—V kommen die verben auf *ir* in berücksichtigung (unregelmässige formen durch kursiven druck angedeutet), lesestücke zu bild VI—VIII sollen zur behandlung der verben auf *re* anlass geben. Für diejenigen, welche die hefte dem gesamten anfangsunterrichte zu grunde legen wollen, sei die kleine französische grammatik von K. Kühn (Velhagen & Klasing) bestens empfohlen. Auf sie ist zu verweisen bei den anderen sprachlichen punkten, die in der obigen aufzählung noch nicht erwähnt, aber leicht auf induktive weise aus der lektüre zu gewinnen sind.

Zu 5. Der stoff zur ausführung der angeführten themata ergibt sich von selbst durch die besprechung des bildes. Wie weit davon gebrauch gemacht werden soll, muss dem ermessens des einzelnen lehrers überlassen bleiben, der am besten weiss, was für die kräfte seiner schüler geeignet ist.

Zu 6. Die in aufsteigender reihenfolge der hefte zu besprechenden gedichte werden nicht zu grosse schwierigkeiten bieten; die märchen sollten in erster linie eine zugabe für diejenigen schüler sein, welche schon einige kenntnis des französischen besitzen, doch werden einige auch für den anfänger nicht gar zu grosse schwierigkeiten bieten und, wie wir hoffen, als alte gute bekannte begrüsst werden.

B.

PLAN FÜR DIE BENUTZUNG.

I.

Neben einem anderen buche, hauptsächlich zur pflege mündlicher übung

a) ohne vorherigen unterricht

1. jahr: *Le Printemps.*
2. „ : *La Ferme. L'Été.*
3. „ : *La Forêt. L'Automne.*
4. „ : *La Montagne. L'Hiver. La Ville.*

b) vielleicht von *quarta* eines sächsischen realgymnasiums an:

1. jahr: *Le Printemps. La Ferme.*
2. „ : *L'Été. La Forêt. L'Automne.*
3. „ : *La Montagne. L'Hiver. La Ville.*

c) von *untertertia* eines sächsischen realgymnasiums an:

1. jahr: *Le Printemps. La Ferme. L'Été. La Forêt.*
2. „ : *L'Automne. La Montagne. L'Hiver. La Ville.*

II.

Mit verzicht auf benutzung eines anderen lehrbuches zur betreibung sämtlicher sprachlicher übungen (sprechen, lesen und schreiben). Anfang des unterrichts in *quarta*.

1. jahr: *Le Printemps. La Ferme. L'Été.*
2. „ : *La Forêt. L'Automne. La Montagne.*
3. „ : Wiederholung der beschreibungen von bild 1—6 und des grammatischen pensums von heft 1—6. *L'Hiver. La Ville.*

Bei den vorggeführten plänen ist vorausgesetzt, dass die stadt zuletzt, etwa in *obertertia*, besprochen wird. Damit leiten wir über zur hauptarbeit für:

Unterskunda: Paris et ses Environs. Ein plan von Paris, wie der von Garnier Frères, wird uns von vorteil sein (*Nouveau Paris monumental*), und wir werden nicht ermangeln, photographien zur erläuterung unserer darstellung zu benutzen.¹ Wünschenswert ist es, dass uns Frankreich so schöne bilder liefert wie England, und zwar mit begleitendem französischen texte. Das in der Rengerschen buchhandlung erschienene: *Paris et ses Environs* bringt uns einen plan von Paris und eine karte von der umgebung der weltstadt, sowie 13 kleine abbildungen; doch wir glauben, so dankbar wir das gegebene auch begrüßen, mit dem wunsche nach grösserer darstellung mit begleitendem texte nichts unbescheidenes auszusprechen.

Bei besprechung der strassen, plätze, promenaden, der brücken, paläste, museen etc. werden wir manche berühmte personlichkeit, manches ereignis aus Frankreichs geschichte berühren, doch wird uns bei genügender zeit nach der besprechung des

¹ Vgl. *Neuere Sprachen*, III. bd., 10. heft p. 605 u. 606 die dankenswerten Winke von E. Bernard in Barmen.

Paris moderne das thema: *Paris à travers les siècles* noch eingehender in das geschichtliche der weltstadt einführen. Hiermit finden wir den übergang zu der arbeit der nächsten klasse. *Obersekunda* wiederholt und erweitert das früher erlernte über die *géographie Frankreichs* in französischer sprache und sucht einen überblick über die *geschichte* dieses landes zu gewinnen. Der schüler muss mit der verwaltung des staates und mit staatlichen einrichtungen bekannt gemacht werden, über heer, flotte und kolonien etwas näheres erfahren.

Karten Frankreichs und bilder berühmter persönlichkeiten liefern hierzu das anschauungsmaterial. Wo solches zu finden ist, berichtet uns Flemming weiter in einem aufsatze in den *Neueren Sprachen* (1. bd., 10. heft p. 559).

Nun ist der anschauungsunterricht nicht mehr, wie in den unteren klassen, das mittel zum zweck, sondern er hat eine selbständigere stellung eingenommen, und er wird um so fruchtbarer sein, je sorgfältiger die arbeit auf den früheren stufen war.

Die *Anthologie géographique* von Leitritz und Wolters arbeiten (*Frankreich, geschichte, land und leute*) verdienen die ihnen gewährte anerkennung; sie bieten für die oberstufe des anschauungsunterrichtes schätzenswertes material.

Reichlichere und grösser ausgeführte bildliche darstellungen, als die in den ausgaben von Renger und Velhagen haben wir in dem *Diorama photographique* von Rueff & Co. in Paris. Es ist nur zu bedauern, dass der ganzen sammlung kein einheitlicher plan zu grunde liegt; die bilder umfassen in bunter reihe die verschiedensten gegenden der erde. Immerhin bietet sich eine stattliche anzahl zur verwendung im französischen unterrichte.

Ich denke mir als ausgangspunkt Paris und seine umgebung und würde dann eine wanderung westwärts nach der küste vorschlagen. Den küstenweg verfolgend, dann nach der südgrenze übergehend und den weg längs des mittelmeeeres fortsetzend, dann wieder nordwärts strebend dem ausgangspunkte zu, würden sich hinreichende stätten der beobachtung darbieten. Bei unserer wanderung betrachten wir schöne strassen, plätze, paläste, kirchen und denkmäler der weltstadt Paris, wir verschaffen uns einen einblick in reiche schätze der sammlungen, versetzen uns in das wogende getriebe der boulevards und besuchen die erholungsstätten der schönen umgebung. Auch versäumen wir nicht, uns

den kunstgeschmückten hallen stiller andacht an andern orten zu nahen. Im geiste versetzen wir uns an den wellenumrauschten strand, wandeln in den palmenhainen der winterheilstätten am mittelmeeere oder betreten schwindelerregende pfade an grausigen schluchten. Hier stehen wir staunend vor den luxusbauten eines verschwenderischen herrschers, dort betrachten wir mit stiller wehmut das idyll einer unglücklichen königsfamilie. Hochaufstrebende türme, kühne brücken, zeugnisse für den fortschritt der neuzeit, lassen uns jedoch nicht vergessen, den aus dem altertume stammenden denkmälern unsere aufmerksamkeit zu zollen.

Unwillkürlich drängen sich beim anschauen der bilder vergleiche auf mit dem, was andere länder bieten. Beispielsweise ruft die ansicht von Pau mit den Pyrenäen im hintergrunde die erinnerung wach an die schneeige kette der Berner Alpen. Die auf andern bildern dargestellten personen zeigen uns das heitere, leichtlebige wesen der franzosen, die flinkheit in ihren bewegungen, und dies fordert uns wieder auf zu einem vergleiche mit dem strassenleben in London und andern grossen städten. Kleidung der menschen, der stil der einzelnen bauten und die innere einrichtung derselben: dies und manches andere fesselt unsere aufmerksamkeit und gibt uns gelegenheit zum studium.

Der künftige geograph und der historiker, der künstler und der architekt, der kaufmann und der kunstfreund: sie alle können etwas interessantes in diesen bildern finden.

Ein reiches feld der beobachtung wird uns schon in dieser sammlung von Rueff geboten, und doch mag der wunsch des einzelnen noch weitergehen. Der eine wird bildnisse berühmter persönlichkeiten, regenten, staatsmänner, helden mit schwert und feder, künstler und entdecker wünschen, ein anderer möchte in sitten und gebräuche älterer und neuerer zeit einblick haben; ein dritter die kunst in ihren wandlungen verfolgen. Vgl. auch prof. Schefflers vortrag: *Neuere Sprachen*, II. bd., 3. heft). Es kann nicht die absicht dieser zeilen sein, eine erschöpfende aufzählung sämtlicher hilfsmittel zu bringen, sondern sie sollen den leser veranlassen, einer lohnenden unterrichtsweise beachtung zu schenken, die von seiten höherer schulen nur zaghaft gewährt wird, obgleich gesetzliche bestimmungen eine solche unterrichtsweise erlauben und teilweise sogar fordern.

Leipzig.

E. WILKE.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE,
INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

(Fortsetzung.)

§ 11. *ej (ij)*. 1. Es entspricht dem schriftengl. diphthong in *sea, meet* etc. — 2. Es ist ein überrest der im 18. jahrhundert gebräuchlichen aussprache nach *frz. mode* in *obleege-oblige*, eine aussprache, die aber etwas altmodisch ist und dem jüngern *obloige* platz macht.

Der erste bestandteil des diphthongs kommt in akustischer wirkung dem *e*-laut sehr nahe. Sweet (*HES* § 955) sagt darüber: „*In vulgar the first element is lowered, so that the diphthong approximates to (ei).*“ *Sea* lautet demnach beinahe wie *say*, doch ist die *e*-stufe noch nicht von allen wörtern erreicht: es gibt lautnünancen, die sich nicht weit von dem schriftengl. *ij* entfernt haben, und solche, die mehr an *ei* klingen. — Ein vollständiges *ei* liegt vor in *rayther-rather*, das auf ein me. *rather* zurückgeht, das schriftengl. *rather* dagegen auf me. *räther*. Dies ist auf der *ei*-stufe stehen geblieben und hat den wandel des schriftengl. *ei* zum dialektischen *ai* nicht mitgemacht (s. § 17). Doch beginnt diese aussprache schon der aus dem schriftengl. übernommenen mit langem *a* resp. *æ*: zu weichen: *rortherrather*. — Wir können dem ersten bestandteil die stellung *mfw-raised (e⁺)* oder *hfw-lowered (i⁺)* zuweisen.

§ 12. *æa* (*Punch*: kein besonderes Zeichen). 1. Es ist derselbe diphthong wie im schriftengl. in wörtern wie *hair, share, Mary* etc. — 2. In *airth-earth* muss ein me. *ērthe* zu grunde liegen (so bei Orm, Wycliffe). Unter dem einflusse des folgenden *r* erhielt sich der lange *e*-laut, ohne verkürzt zu werden und den übergang zu *ar* mitzumachen. — Der erste bestandteil ist nach Sweet (*HES* s. 3) *lfn*.

§ 13. *æö* (*Punch*: *ayou*, *ayow*). Es ist der verbreiterte diphthong des schriftenglischen in *now* etc.: *dayoun-down*, *cayount-count*, *hayou-how*, *Kayounty Kayouncil-County Council*. *æö* ist in strengem sinne kein diphthong, denn es liegt eine förmliche kette von lauten vor, von denen das *æ*- und das *ö*-element am deutlichsten zum ausdruck kommen. Sweet (*HES* § 67, 954) und (Storm *E. Ph.*² s. 142) halten den hauptbestandteil für *lfw*, Ellis (V, s. 226) für *lfu* oder *mfu*. Mir scheint der diphthong mit einem fast geschlossenen *e*-laut (Ellis *mfu*) einzusetzen und von da aus verschiedene nünancen von *æ* und *a* zu durchlaufen, bis er mit *ö* endigt. Schon im gebildeten londoner englisch neigt der erste teil zur erhöhung und lautet fast wie *æ* in *man*. In der vulgärsprache ist diese neigung noch ausgesprochener; zugleich werden die lippen zurückgezogen, so dass die lautnünancen noch heller werden. Auch wird der diphthong viel gedehnter gesprochen als der schriftenglische. Den zweiten hauptbestandteil *ö* definirt Sweet (*HES* § 954) als *mæw*, etwa als den laut in der zweiten silbe von *fellow*. Oft wird dieser zweite teil von dem ersten ganz absorbirt, d. h. der erste wird sehr gedehnt, und die artikulation des zweiten nur lässig ausgeführt, oder es wird unmittelbar zum folgenden laut übergegangen. Aus dem diphthong *æö* wird so ein monophthong *æ*. Besonders ist diese aussprache beliebt in ganz niederen *cockney*kreisen und bei kindern. *Punch* und *Very Original English* schreiben in diesem falle *ar*: *abart-about*, *rarnd-round*, *darn-down*.

Die aussprache *æö* scheint neueren ursprungs zu sein, denn es findet sich keine andeutung in Walker, Smart, *Errors in Pronunciation*, Dickens und Thackeray. D'Orsey (*On London Town Speech*) rügt sie an den schülern der *Board Schools*, indem er sie durch *ew* (z. b. *meowntain*) wiedergibt. *Thanks awfully* schreibt *aw* (z. b. *awut-out*) oder, für die monophthongische aussprache, *ah* (z. b. *flah-flower*).

II. GUTTURALE.

§ 14. *oi* (*Punch*: *oi*, *oy*). Es ist die weiterentwicklung des schriftenglischen diphthongs in *night* etc.: *toight-tight*, *noice-nice*, *stroike-strike*, *oice-ice*, *toime-time*, *boy-by*, *noit-night* etc.

Sweet (*HES* § 67), Vietor (*Ph.*³ § 49), Lloyd (*Ph. St. V*, s. 87) bezeichnen den ersten teil des diphthongs übereinstimmend

als einen tiefen gerundeten *a*-laut, etwa *lbw*, während Ellis (V, s. 226) einen solchen für London bestreitet. Es ist auffallend, dass Ellis diese *cockney*-aussprache nicht kennt, da sie doch ein charakteristisches kennzeichen des *cockney* ist. D'Orsey bemerkt ebenfalls die ähnlichkeit des diphthongs mit *oy*: „LIGHT is almost LOYT.“ *Punch* und *Thenks awf'ly* geben ihn durch *oi*, *oy* wieder. Der diphthong ist jüngeren ursprungs, wenigstens wird er nicht von Walker, *Errors of Pronunciation*, Smart oder Thackeray erwähnt; er entwickelte sich wohl aus der neigung, die beiden elemente noch mehr zu differenzieren. Dass der neue diphthong in akustischer wirkung dem schriftenglischen diphthong in *boil* sehr nahe kommt, beweist ein reim in *Punch* (1890¹, s. 64): 'Tis a shime to SMOILE, — But she's shocking STOILE, — It is quite a TROYAL, — Still, she mikes a FOIL.

Ann. Neben der aussprache *oi* scheint noch eine andere für das lange *i* vorzuliegen, die ich nicht kenne, die aber von Sweet und Vietor angegeben wird, nämlich *a*: oder vielmehr *v*: mit völligem verlust des zweiten elementes. Sweet (*HES* § 953) bemerkt: „Before *i* the second element is completely absorbed in vulgar, MILE being confused with MARLE.“ Dass auch diese aussprache vorkommt, beweist *Thenks awf'ly*, worin das lange *i* neben *oi* durch *ah* wiedergegeben wird (z. b. *rahd-ride*). *Punch* und die andern quellen kennen sie nicht. Der umstand, dass in *Thenks awf'ly* diese aussprache einem *cockney* aus 'Emmersmith in den mund gelegt wird, lässt vermuten, dass sie sich auf den westen Londons beschränkt, aus dem süden und osten ist sie mir wenigstens unbekannt. Auch Lloyd (*Ph. St.* V, s. 87) weist sie zurück: „To a northern, London MILE does not suggest MARL at all. The nearest familiar sound is MOIL.“ Sweet beschränkt übrigens die aussprache *v*: auf die fälle, in denen auf den laut ein *l* folgt, woraus hervorzugehen scheint, dass die dunkle klangfarbe des *l* den zweiten bestandteil von *oi* verschleiert. Jedenfalls ist *oi* der gebräuchlichere und charakteristische laut.

§ 15. *aö* (*Punch*: *ow*, *aow*). Es ist die weiterentwicklung des schriftenglischen diphthongs in *no*, *boat* etc.: *now-no*, *gow-go*, *ow-oh*, *rowl-roll*, *sow-so*, *bowt-boat*, *snaow-snow*, *downtcher know-dont you know*.

Die phonetiker mit ausnahme von Ellis (V, s. 226) erkennen in dem ersten glied des diphthongs einen laut, der in akustischer wirkung einem schriftenglischen *a* gleich kommt, so dass *no* fast wie das schriftenglische *now* laute, so Sweet (*HES* § 108), Vietor (*Ph.*^a § 45, anm. 1), Storm (*E. Ph.*² s. 142). Sweet

(HES § 959) bestimmt ihn als denselben laut wie *a* in *father*, also *mbw.* Er hat sich demnach aus dem schriftenglischen *ou* durch entrundung des *o* entwickelt, und als grund dafür gibt Sweet (a. a. o.) die gewohnheit des *cockney* an, beim sprechen zu lächeln oder zu grinsen. Dabei mag auch die neigung mitgespielt haben, die diphthonge zu differenzieren. Dass Ellis diese aussprache nicht kennt, ist wieder auffällig, doch beweist dies uns, dass sie erst eine neuere entwicklung ist. Auch Walker, Smart, Dickens und Thackeray deuten durch nichts an, dass zu ihrer zeit eine so auffallende verschiedenheit zwischen dem schriftenglischen und dem vulgären diphthong vorhanden war. Tuer in seinem *Cockney Almanac*, *Thanks awf'ly* und *Punch* stellen *aō* durch die schreibung *ou*, *ow* dem schriftenglischen diphthong in *now*, *house* etc. gleich, doch lautet er mehr wie der westmitteldeutsche diphthong in *haus*. Der zweite bestandteil ist nach Sweet (HES § 959) *mæw*, etwa das unbetonte *ö* in *fellow*. Er geht nicht, wie das zweite element von *æō*, verloren, sondern er zeigt neigung zur dehnung, weshalb der ganze diphthong sehr breit klingt.

III. GEMISCHTE.

§ 16. *üw* (*iu*). Es ist 1. die weiterentwicklung des schriftenglischen diphthongs *uw* in *shoe*, *loose*, *food* etc. — 2. eine im verschwinden begriffene altmodische aussprache in *good-could*, *wood-would*, *shood-should*. Die länge, die ja das ursprüngliche in diesen wörtern war, hatte sich bis in dieses jahrhundert bewahrt, und noch im jahre 1836 warnt Smart die londoner vor diesem fehler. Jetzt ist die aussprache in der jüngeren generation unbekannt. *Punch* bedient sich ihrer noch, um damit Robert, den *cockney* einer älteren zeit, zu charakterisiren.

Der diphthong *üw* unterscheidet sich von dem entsprechenden schriftenglischen dadurch, dass seine artikulation gemischt ist, wenigstens in seinem hauptbestandteil, denn es liegt auch hier mehr eine kette von lauten vor, als ein eigentlicher diphthong. So bemerkt Lloyd (*Ph. St.* V, s. 85): „*The body of the* (schriftenglisch) *vowel corresponds in good English, whether North or South, to German long u. London again has its own characteristic habits, and substitutes usually a short lip-slide, just as*

it always substitutes a short tongue-slide for long i. This slide seems to start from a position about i²: the lips are gradually contracted, and the vowel slides from a momentary i² through ö to a "narrow" w. It contains no u, just as the London substitute for ö contains no o." Wir hätten also nach Lloyd die reihenfolge iöw. Dies i-element, mit dem uw einsetzt, wird nach palatalen konsonanten deutlicher hörbar, fast zu dem vokal i¹. So hört man fast stets *two, afternoon, food* als *tiu, v:təniɪn, fiud* aussprechen. Im allgemeinen aber, und wohl stets nach zischlauten, bleibt der i-einsatz nur flüchtig und trägt noch mehr dazu bei, dem iöw eine „gemischte“ klangfarbe zu verleihen. Der hauptbestandteil ist wohl die länge des schriftenglischen gemischten lautes, der in schwach betonten silben das lange u vertritt, wie in *July*. Mir scheint bei der bildung des ü der mittlere zungenrücken bis nahe an die grenze des harten und weichen gaumens geschoben, so dass der resonanzraum im vordermunde kleiner wird als beim schriftenglischen uw, während beide laute die gleiche lippenrundung gemeinsam haben. Sweet (*HES* § 957) betrachtet iöw als *hxw* + *overrounded-hxw*. Der zweite lautbestandteil mag als eine fortsetzung des ersten betrachtet werden, wobei die lippen sich allmählich bis zur w-stellung nähern, ohne dass jedoch die stellung der zunge verändert wird.

Auch das iöw hat sich noch nicht lange entwickelt, denn weder Walker, *Errors in Pronunciation*, Smart noch Dickens und Thackeray deuten an, dass ihnen diese nüancierung des schriftenglischen langen u bekannt war. Seitdem also hat sich die neigung des londoners zur palatalen artikulation auch auf das gutturale lange u ausgedehnt.

§ 17. *ai* (*Punch*: *i, y*). Der diphthong geht auf zwei verschiedene quellen zurück. 1. Es ist der rest der im 17. und 18. jh. allgemein üblichen aussprache des me. *oi* (Ellis I, p. 133). Dies hatte im 16. jh. bekanntlich neben dem lautwert *oi*, das sich zum heutigen *oi* der schriftsprache entwickelte, auch die aussprache *ui*, das zu *ai* wurde. So standen im 17. jh. die beiden aussprachen *oi* und *ai* gleichberechtigt neben einander, ja man hielt sogar *ai* für die feinere. Doch wurde letztere mit der zeit aufgegeben und hat sich nur in den dialekten erhalten:

ile-oil, vice-voice, bile-boile, pint-point, jine-join, disappoint-disappoint, injye-enjoye etc.

2. Die weiterentwicklung des schriftenglischen diphthongs *ei* in *fate, day* etc.: *shime-shame, skite-skate, lydy-lady, styge-stage, plice-place, mike-make, dysy-daisy, vyne-vain, wy-way, gync-gain* etc. Diese entwicklung von schriftenglischem *ei* zu vulgärem *ai* ist erst seit den letzten dreissig jahren erfolgt. Von Walker, *Errors in Pron.*, Smart, Dickens und Thackeray wird diese aussprache nicht erwähnt, während *ai* für *oi* von allen als dialektisch bezeichnet wird.

Die beiden *ai*, für schriftenglisch *oi* und *ei*, sind nach ihrer akustischen wirkung nicht verschieden; diese kommt am nächsten dem schriftenglischen diphthong in *high*. Der erste bestandteil wird von Sweet (*HES* § 956) als *mxw* bestimmt. Ähnlich wie *æö, üw* ist aber auch *aɪ* kein eigentlicher diphthong, sondern stellt mehr eine kette von lauten dar, aus denen allerdings das *a*-element am stärksten hervortritt. Diese einzellaute beginnen nach Lloyd (*Ph. St.* V, s. 83) mit *a²* und enden mit *j*; ihr gesamtwert sei fast identisch mit dem diphthong *ai* des nordenglischen: „*hence the Londoner who tells people that he is going to Brighton to-day (= to die) becomes a source of merriment to other speakers.*“ Mit dem schriftenglischen diphthong in *high* reimt *Punch* sowohl das erste wie das zweite *ai*. So (1894¹, s. 153): *And she is not afraid she 'll SPILE, — I gather from her eye; — So they 're waiting with a peaceful SMILE — Until the clouds roll by*; und an anderer stelle (1890¹, s. 64): *When the sun is HIGH, — We come out to PLY, — Nobody is NIGH, — All is mirth and jy.*

Der grund für den lautwandel des schriftenglischen *ei* zum vulgären *ai* liegt wohl in der neigung zur differenzirung, zumal da der *ij*-diphthong allmählich die stelle des schriftenglischen *ei* zu erobern begann.

C. UNBETONTE VOKALE.

I. PALATALE.

§ 18. *i⁺* (*Punch*: *i, y, e*). Es ist 1. das alte unbetonte *i* wie im schriftenglischen in *lady, city, imitation, civil* etc. — 2. der vertreter unbetonter vokale (s. § 24, 1) — 3. das zweite element der diphthonge *ai, oi*.

Das unbetonte i^τ ist ein um eine halbe stufe gesenktes betontes kurzes i , also *hfw-lowered*. Doch gibt es wohl mehrere schattirungen des lautes, wie auch schon Miss Soames und Lloyd zwei nūancen des unbetonten i fürs schriftenglische unterscheiden. i^τ wechselt oft mit unbetontem ∂ , in das es durch verbreiterung der zunge sehr leicht übergeht. Auch neigung zur diphthongirung hat Vietor (*Ph.*³ § 57, anm. 5) beobachtet in *windy-windei* mit e_i , wie etwa im deutlichen *holiday* = *hɔli-dei*^τ. Doch ist diese aussprache wohl nur vereinzelt und die folge eines starken nebenakzentcs.

II. GEMISCHTE.

§ 19. $\ddot{u}$ (*Punch*: u). Es steht, wie in der schriftsprache, in unbetonten silben, z. b. *valve*, *duration* etc. — Nach Sweet ist der laut *hɔw*. Er wird jedoch häufig entrundet und gesenkt, so dass er zu i^τ oder ∂ wird, z. b. *valy-value*, *deration-duration*.

§ 20. $\ddot{o}$. Es steht, wie im schriftenglischen, in unbetonter silbe, z. b. in *occur*, *occupation*, *follow* etc. — 2. als zweites element der diphthonge $\ddot{e}\ddot{o}$, $a\ddot{o}$. Nach Sweet (*HES* s. 3) ist $\ddot{o}$ *mɔw*.

§ 21. ∂ (*Punch*: meist *er*). 1. Es steht, wie im schriftenglischen, in wörtern wie *better*, *together* etc. — 2. es ist zweites glied der diphthonge, die aus vokal + r im auslaut entstanden sind. — 3. vertreter unbetonter vokale (s. § 48); in dieser eigenschaft wechselt es mit i^τ .

Das ∂ entsteht, indem die stimme während des übergangs von einem laut zum andern tönt, dabei aber keine bestimmte vokalstellung eingehalten wird. Der so entstehende laut lässt sich kaum als ein bestimmter vokal definiren, doch kommt man seiner artikulation am nächsten, wenn man sie als *mɔw* bezeichnet. Dieser unbestimmte laut, schon im schriftenglischen häufig, ist in der vulgärsprache noch mehr verbreitet, indem er als der natürlichste und bequemste sprachlaut an stelle der meisten unbetonten vokale gebraucht wird (s. § 24, 2).

Über die londoner stutzer aussprache des ∂ als *ah*, *aw* s. Vietor, *Ph.*³ § 49, anm. 3.

Kap. II. KONSONANTEN.

§ 22. CHARAKTERISTIK DER KONSONANTEN. Die eigentümlichkeit, durch welche der vokalismus sein gepräge erhält, schwache artikulation der zunge und der lippen, findet sich auch im konsonantismus wieder. Daraus erklärt sich die neigung zur assimilation, die auf erleichterung der aussprache hinzielt, besonders auch das streben, von zwei konsonanten am ende eines wortes einen als überflüssig zu beseitigen, soweit die verständlichkeit nicht darunter leidet. Im anlaut jedoch bleiben die alten konsonantenverbindungen erhalten, nur im in- und auslaut werden sie reduziert. Vereinfachung der formen ist auch hier das herrschende prinzip. Die stimmlosen laute werden nicht, wie in den südlichen dialekten, durch die entsprechenden stimmhaften ersetzt.

I. LABIALE.

§ 23. DER STIMMLOSE LABIODENTALE REIBELAUT *f* ist in seiner bildung und verwendung nicht vom schriftengl. laut verschieden. Ein schwanken mit dem stimmhaften laut, wie es Storm (*E. Ph.*² s. 825) in *sufferin-sovereign* annimmt, findet nicht statt. — In *'ankercher-handkerchief* liegt wohl, wie auch Storm (*E. Ph.*² s. 824) meint, übertragung des suffixes *-er* vor, indem das bewusstsein der zusammensetzung in dem verb verloren ging. Schon Shakespeare hat *handkercher* (*All's well* V, 3), und auch später begegnet diese form noch häufig (s. Storm a. a. o.). Diese ansicht wird bekräftigt durch analoge fälle, z. b. me. *baily* und *bailif*, *jolly* und *jollif*, in denen ebenfalls vertauschung des suffixes eintrat. — Über die auslassung in *arter-after*, *arternoon-afternoon*, *'ar'past-halfpast* s. § 47.

§ 24. DER STIMMHAFTE LABIODENTALE REIBELAUT *v*. Der londoner dialekt hat keine neigung, *v* für *f* und *w* zu gebrauchen. Zwar behaupten Baumann (*Lond.* § 5) und Storm (*E. Ph.*² s. 825), dass *v* und *w* verwechselt werden, doch betrifft dies nur den bereits veralteten gebrauch von *w* für *v*. Die schon im me. vorhandene neigung, *w* durch *v* zu ersetzen, ist verloren gegangen. Noch vor 50 jahren war dieser ersatz allgemein üblich. Walker 1817, Smart 1836 führen ihn in ihren wörterbüchern als regelrechte erscheinung der londoner volkssprache an; in Dickens

(*Pickwick* 1836) und Thackeray (*London Footman's Speech* 1845/46) findet sich *v* für *w*, ebenso noch im *Punch* 1849 in *vere-where*, *vish-wish*, *vork-work*. Seitdem ist aber eine wandlung zu gunsten des *w* eingetreten, gefördert durch das anwachsen von London, wodurch die ländliche bevölkerung und somit auch der einfluss ihrer sprache zurückgedrängt wurde. Ellis (V, s. 229) verneint ebenfalls für die heutige vulgärsprache den gebrauch von *v* für *w*, und keine andeutung, kein beispiel findet sich dafür im *Punch*. — Über den schwund des *v* in *have*, *of*, *gimme-give me*, *gis-gives*, *fippence-fivepence* s. § 47.

§ 25. DER LABIOGUTTURALE REIBELAUT *w* ist im londoner dialekt stets stimmhaft; der entsprechende stimmlose laut kommt ebensowenig vor wie in der gebildeten südenglischen aussprache. Schreibungen im *Punch* wie *wot*, *wich*, *wy*, *were* etc. bezeichnen deshalb keine dialektische eigentümlichkeit, sie deuten nur darauf hin, dass der schreiber entweder ein nordengländer ist, oder aber ein südengländer, der sich nicht bewusst ist, in jenen wörtern den stimmhaften laut zu sprechen.

w wird gebraucht: 1. wie im schriftenglischen;

2. vereinzelt und altmodisch noch für *v* im an- und inlaut, während *w* im auslaut bleibt. Dies ist eine alte, schon aus dem me. bekannte eigentümlichkeit, an der besonders „*the land of Wee*“, nämlich die küste von Sussex und Kent, auch teile von Essex, Suffolk und Norfolk, teilnehmen (Ellis V, s. 132). In London ist sein gebrauch für *v* indes jetzt sehr eingeschränkt, infolge des zurückdrängens der ländlichen bevölkerung, und wird mit der zeit ganz verschwinden. Sweet (*HES* § 973) setzt ihn überhaupt schon als erloschen an. Doch deuten schreibungen im *Punch* an, dass er noch gelegentlich vorkommt, besonders bei alten leuten. Durch *v* für *w* wird besonders die sprache Roberts charakterisirt, der auch sonst das konservative element des cockneytums repräsentirt: *werry-very*, *ewen-even*, *ewident-evident*, *welwit-velvet*, *ewery-every*, *wano-vain* etc.; dagegen stets *prove*, *drive* etc.

3. Ein *w* erscheint oft intervokalisch für unbetontes *ju* vor vokal, durch übergang von *ju* zu *jw* und durch vokalisierung des *j* zu *i* (resp. durch schwächung zu *ə*). Die schriftgemässen laute *j* und *u* haben also ihre funktionen vertauscht: *u* wird

zum konsonanten und *j* übernimmt die funktion des silbenträgers. Hervorgerufen ist dieser wechsel jedenfalls durch die erleichterung der aussprache: an stelle der gepaarten konsonanten und vokale in der schriftsprache wechseln nunmehr konsonant und vokal regelmässig mit einander ab, so *sitjueifn* (kons. kons. + vok. vok.) ist *sitiweifn* (k. v. + k. v.). Im schriftenglischen ist diese neigung ebenfalls vorhanden, doch sind solche wörter auf der *jw*-stufe stehen geblieben. So führt Miss Soames (*Intr.* s. 54) die aussprache *ænjuəli* für *annually* etc. an. *Punch*: *sitiwashun-situation, anniwal-annual*.

4. Im anlaut schwindet *w* in 'ooman-woman, nicht aber im plural *women*. Die aussprache ohne *w* gibt Jones 1701 als gebildete an (Sweet, *HES*, wordl. 1879). *Number one shows you the 'Ighlander in his native 'eath, givin his young 'OOMAN a thistle* (1887¹, s. 77). — Über den schwund von *w* im inlaut in unbetonter silbe s. § 47.

§ 26. DIE BILABIALEN VERSCHLUSSLAUTE *p, b* haben denselben lautwert wie im schriftenglischen. Sie verstummen nicht im auslaut nach konsonanten, wie die entsprechenden dentale *t, d*. In *chimbley* für *chimley-chimney* ist *b* als stützkonsonant eingetreten (vgl. *thimble* etc.), in *asemble-assemble* dagegen wieder ausgefallen, wenn er im dialekt überhaupt vorhanden war.

§ 27. DER LABIALE NASAL *m* bietet nichts bemerkenswerthes. — Über den schwund von *m* in *suthin-something* s. § 47.

II. DENTALE.

a) DIE BREITEN ZISCHLAUTE *f, ʒ*.

§ 28. DAS STIMMLOSE *f* (und *tf*) wird gebraucht

1. wie im schriftenglischen. Über einfaches *t* in der endung *-ture*, wo das schriftenglische *tf* zeigt, s. unter *t*, § 38.

2. statt des stimmhaften lautes des schriftenglischen in *occashun-occasion, occashunally-occasionally, ushal-usual, lang-witch-language* (vgl. me. *beuerege* neben *beuereche* in Rob. v. Gl's *Chronicle*). Über *f* = *s* + *j*, *tf* = *t* + *j* s. § 47.

§ 29. DAS STIMMHAFTE *ʒ* (und *dʒ*) steht

1. wie im schriftenglischen;

2. *dʒ* steht für schriftenglisches stimmhaftes *s* im auslaut nach vokal. Diese aussprache, welche nach Pegge (*Anecdotes*

1814) im 18. jahrhundert schon für vulgär galt, ist veraltet, doch kommt sie im munde älterer personen noch vor, so in der sprache der alten Mrs. Gamp, wie im volksmunde der konservativen *Standard* genannt wird: *rouge-rouse*, *dispoge-dispose*, *devige-devise*, *surprige-surprise*, *promige-promise*, *excuge-excuse*. — Storm (*E. Ph.*² s. 826) verweist zur erklärang dieser auffälligen erscheinung auf das verhältnis zwischen franz. *raison* und ital. *ragione*. Der vergleich ist jedoch nicht ganz passend, denn in lateinisch *ratio* = volkslat. *ratjo* ist der breite zischlaut *tf* oder *dʒ* das ursprüngliche, und daraus oder aus *ratjo* kann leichter ein einfaches *s* entstehen als umgekehrt aus einem einfachen *s*, dem noch nicht einmal ein *j* folgt, ein *dʒ*. Wahrscheinlich liegt analogiebildung zu wörtern auf *-ge* vor wie *oblige* etc.

3. Auslautendes *tf* wird infolge mangelnden nachdrucks zum stimmhaften *dʒ* abgeschwächt in *sengwidge-sandwich*. Vgl. *Greenwich*, *Woolwich*, me. *knouleche* neben *knowledge*, me. *partriche* neben *partridge*. Über *dʒ* = *d* + *j* s. § 47.

b) DIE SPITZEN ZISCHLAUTE *s*, *z*.

§ 30. Vertauschung des stimmlosen *s* im anlaut durch das stimmhafte findet in der vulgärsprache nicht statt. Die beiden laute haben dieselbe geltung wie im schriftenglischen. — In *ax-ask* liegt metathese des *s* vor, die jedoch schon ins altenglische zurückgeht (ags. *āhsian*, *āxian*, me. *axen*). *I'd jist ax 'im to step up* (1889¹, s. 198).

c) DIE ZAHNLAUTE *þ*, *ð*.

§ 31. 1. *þ* wird nicht stimmhaft, wie in den südlichen dialekten. Zu *f* wird es nur im munde alter leute und kinder, z. b. *nuffin-nothing*. Anlautendes *ð* wird nicht durch den stimmhaften verschlusslaut *d* ersetzt, wie in Kent und Sussex. Zur zeit Dickens (auch beispiel aus *Punch* 1849) sprach man noch *farding*, *furder* statt *farthing*, *further*, worin Storm (*E. Ph.*² s. 825) eine vereinzelte sprachliche erscheinung sieht, *murder* und *burden* zum vergleich anführend, doch ist *ð* jetzt wieder an die stelle getreten. Storm setzt allerdings auch für die heutige sprache noch den *d*-laut an, doch hat *Punch* stets nur *farthing* und *further*.

2. Anlautendes *þ* geht nur verloren in dem unbetonten *than* nach einem komparativ. Der vorgang ist lautlich zu erklären, indem die verengung im mundkanale allmählich erweitert wurde, wodurch der laut seine akustische wirkung einbüßte und schliesslich wegfiel. So lautet auch im schriftenglischen *I think* oft wie *I hink* (Sweet, *HES* § 87). *She got to know what I'd done — how is more'n I can tell you* (1891¹, s. 277). *Second prize? better 'n third, that, aint it?* (1887², s. 214).

3. In *highth-hight* ist *th* (*þ*) etymologisch berechtigt: westsächs. *hihþu*, me. *highthe* neben *hyzte*. Zur zeit Miltons sprach man noch *highth* (Mätzner, *Gr.* I, s. 141). Jetzt ist diese aussprache nur im dialekt erhalten. — Über den schwund von *þ*, *ð* vor zischlauten s. § 47.

d) DER *r*-LAUT.

§ 32. Das londoner *r* hat das der gebildeten südenglischen aussprache so beeinflusst, dass kein unterschied mehr zwischen beiden besteht. Es ist nicht gerollt, weil kein verschluss an den alveolen stattfindet und die zunge nur die stellung eines reibelautes einnimmt. Diese zungenstellung nähert sich mehr und mehr der indifferenzlage; infolge dessen wird der *r*-laut dem reinen stimmton sehr ähnlich. Am deutlichsten kommt der eigentliche *r*-charakter noch zum bewusstsein anlautend und inlautend vor vokal, in andern stellungen ist *r* zum unbestimmten laut *ə* geworden. Während es so in vielen fällen seinen historisch berechtigten platz aufgegeben hat, ist es andererseits zwischen zwei vokalen neu erstanden. Den auffälligen einschub eines *r* zwischen zwei vokalen schreibt Sweet (*HES* § 109) dem einfluss äusserer analogiebildung zu, während Lloyd ihn auf lautlichem wege zu erklären versucht (s. § 46). Die erscheinung ist auch in der gebildeten umgangssprache nicht selten; sie wird schon im anfang dieses jahrhunderts als eigentümlichkeit der londoner erwähnt (*Errors of Pron.* 1817). Ellis (V, s. 234) nennt dies unorganische *r* „*euphonic r: it produces an unpleasant effect*“. *The hidear is ridiklus. And then, hall of a sudden, I sor a flash come into my dear ole comride Arry's heyes* (1891², s. 13). *I was togged in a stroh 'at* (*Alm.* 1890). *Are yer hollex inside* (1891¹, s. 301). *Half drowing his grate big sword and sound-*

ing the Gong most wicrently (Alm. 1890). I wish yer ar 'appy New-Year (1891¹, s. 17). Widerer-widower; follekin-following. — Dass der r-klang dem londoner nicht deutlich zum bewusstsein kommt, zeigt folgendes beispiel im *Punch* (1892¹, s. 23): *Page Boy (to Jeames): Where shall I put this 'ere dish of ammonds? Jeames (with dignity): I'm surprised, Harthur, that at your hage you 'aven't learnt 'ow to pernounce the R in HARMONDS!*

§ 33. In der affektirten aussprache der londoner *swells* tritt gutturale hebung der hinterzunge und gleichzeitige lippenrundung hinzu, so dass *r* beinahe wie *w* lautet (vgl. auch Viator, *Phon.*³ § 94, anm. 2). Dickens verspottet diese aussprache in *Pickw.* II, 105, und *Punch* (1891¹, s. 48) in folgenden versen:

*Its vewy wong, widiculous and howwid, I've no doubt,
To leave that little letter r unuttahed or unwolled;
But if you haven't any r's you've got to do without,
And I can no maw woll my r's than dwink my clawet cold.
A Dowic wuggedness of speech I weally can't attain,
And though gwammawians may wave in leaderetts and pars,
I quite agwee with good James Payn that all their wow is vain:
The angwy wout must do without the wolling of the r's!*

§ 34. Das *r* ist vokalisch geworden in *pretty*, dargestellt von *Punch* durch *purty*, z. b. *purty much* (Arry B.). Tritt noch rundung hinzu, so entsteht ein u-ähnlicher laut mit schwachem r-klang, dargestellt von *Punch* durch die schreibung *pooty*, z. b. *pooty gals* (1887², s. 111). S. darüber noch Storm, *E. Ph.* s. 389 anm.; Lloyd, *N. Spr.* III, s. 248; Sievers, *Phon.*³ § 279, 462.

e) DER l-LAUT.

§ 35. Das londoner *l* unterscheidet sich vom schriftenglischen dadurch, dass es eine noch tiefere klangfarbe hat. Während nämlich in der schriftenglischen aussprache des *l* die zungenspitze an den zahnscheiden artikuliert, wodurch bei gleichzeitiger senkung der mittel- und hebung der hinterzunge die dunkle klangfarbe des *l* entsteht, wird in der vulgärsprache die zunge hinter die zahnscheiden stark zurückgezogen und die ganze hinterzunge gehoben, so dass die luft zwischen den seiten der zungenwurzel und den hinteren backenwänden entweicht (Sweet, *Primer of Ph.* 80, Viator, *Phon.*³ § 98). Die akustische wirkung dieser

artikulation ist beinahe ein schwaches *u*. So schien mir z. b. *thimble*, *field* im munde der *cockneys* mehr wie *pimbu*, *feu(d)* zu lauten. Vgl. damit Sweets *mjulk*, *chuldren*, *Punchs* schreibung *remarkabul* für *remarkable*. Auf der tiefen, *u*-ähnlichen klangfarbe beruht auch das häufige verstummen von *l* vor und nach konsonant, s. § 47.

f) DIE ALVEOLAREN VERSCHLUSSLAUTE *t*, *d*.

§ 36. *t* und *d* neigen innerhalb oder am ende einer konsonantenverbindung zur verstummung, besonders nach verschlusslauten. Der vorgang ist lautlich zu erklären, indem infolge schwacher, träger artikulation zuerst die explosion der laute und schliesslich auch der verschluss unterblieb. Diese neigung hat auch die umgangssprache (vgl. Sweet, *Pr. of Sp. Engl.*: *I mus' go*, *you don' mean to say*, *col'-blooded*, *the ol' grey rat* etc.), doch ist die volkssprache noch weiter vorausgeeilt, indem sie nicht nur innerhalb der sprechakte, sondern auch am schlusse derselben *t* und *d* verstummen lässt. Die neigung ist übrigens alt, man vergleiche nur *anvil* (ags. *anfilt*), *woodbine* (ags. *wudu-bind*), *castle*, *hasten*, *often* etc. Auslautendes *t* und *d* nach vokal bleibt jedoch bewahrt. Eine scheinbare ausnahme bildet *lor'* für *lord*. Doch hier war das *d* schon verstummt, als das *r* noch seinen vollen wert hatte, ein beweis, dass die verstummung nicht jüngerer ursprungs ist. Auslautendes *d* verhärtet sich nicht zu *t*.

1. *t* schwindet a) innerhalb einer konsonantengruppe vor dental: *gentlman-gentleman*, *mosly-mostly*, *exactly-exactly*, *pufficly-perfectly*, *capn-captain* (aber nur als titel vor einem eigennamen, z. b. *cap'n Morley*, andernfalls, besonders in der anrede, dagegen *captin* oder *captin*), *lil-little* etc. — b) im auslaut nach konsonant, besonders nach dental: *tex-text*, *subjec*, *defec*, *werdic*, *prospec*, *conduc*, *fac*, *nex*, *sentimen*, *bankrup*. Über *wep*, *slep* für *wept*, *slept* s. § 74.

2. *d* schwindet besonders nach dental: *ole-old*, *lor'*, *stan'*, *understan'*, *'usbin'-husband*, *roun'*, *wunnerful groun'*, *gran'*, *preten'*. — Storm (*E. Ph.*² s. 822) beschränkt den abfall des *d* auf die verbindung *n + d* und lässt ihn bei *-an + d* überhaupt nicht gelten; er sagt: „*an* für *and*, dagegen immer *understand*, *land*

etc. mit *d*^a. Obige beispiele widerlegen diese von Storm behauptete beschränkung des abfalls. — In *avise-advise* liegt vielleicht das me. *auys* ohne einschub eines *d* vor.

§ 37. Ein unorganisches *t* und *d* entwickelt sich, meist durch analogischen einfluss, nach auslautenden konsonanten, besonders nach dental: *gownd* (schon im 18. jh. vulgär), *drownd*, *acrost*, *suddent*, *nicet*. Letzteres hört man sehr häufig bei kindern (vgl. Barker, *Very Orig. Engl.*). — Diese neigung zeigte auch die ältere sprache, z. b. *hind*, ags. *hina*; *riband*, frz. *ruban*; *lend*, ags. *lénan*; *sound*, frz. *soun*; me. *oonest* neben *oones*, *whilest* neben *whiles* etc.

§ 38. *t* ist etymologisch berechtigt in den wörtern romanischen ursprungs wie *nature* etc., wo das schriftenglische *tf* hat. Letzteres entwickelte sich aus *tj*, als das normannische *ü* in *ju* übergegangen war. Dialektisch machte das *ü* aber diesen übergang nicht mit; es entwickelte kein *j*, sondern wurde schon früh zu *ũ*, *ə* verkürzt (s. § 40). Dies beweisen schreibungen wie *creater*, *scripter*, *nater*, *futer*, *venter* etc., die schon aus dem 14. und 15. jahrhundert belegt sind (Payne, *Use of final e in E. E. in Essays on Chaucer* II, s. 904, Chaucer Soc.). Nach Ellis (II, s. 954, 973) kommen auch in den originalausgaben von Shakespeare jene formen vor und reimen z. b. mit *enter*. In *figure*, *minute* ist jene nebenform auch in der schriftenglischen aussprache durchgedrungen. *Punch*: *nater-nature*, *torter-torture*, *pictor*, *venter*, *futer*, *centry-century*, *fortnit-fortunate* etc.

g) DER ALVEOLARE STIMMHAFTE NASAL *n*.

§ 39. *n* ist in der verbindung *mn* nicht beliebt; es tritt dafür *l* (resp. *bl*) ein: *chimley*, *chimbley-chimney*. Storm (*E. Ph.*² s. 823) führt ausserdem noch *omlibus* an, im *Punch* findet sich das wort stets nur als *bus* oder *honnibus*. — Ein *n* wird eingeschoben in *milintary-military*, *skelinton-skeleton*. Dies ist, wie Storm (a. a. o.) bemerkt, eine weiterführung derselben tendenz, die in der gebildeten sprache formen geschaffen hat wie *messenger* = frz. me. *messenger*; *passenger* = frz. me. *passager* (vgl. auch me. *languste*, *chinche*, *manance*, *maumentry* etc.). — Über den schwund des *n* in *government* s. § 47. Über die vertauschung von *-in* und *-ing* s. § 44.

III. PALATALE.

DER PALATALE STIMMHAFTE REIBELAUT *j*.

§ 40. *j* scheint sich in der volkssprache keiner beliebtheit zu erfreuen. Im anlaut bleibt es wohl erhalten, aber im inlaut nach konsonant schwindet es in der regel. Etymologisch be-rechtigt ist sein fehlen in wörtern, wo das schriftenglische *juw* zeigt. Das *juw* geht bekanntlich auf frz. *u* und me. *ēu*, *ēu* zurück. Diese entwickelten sich im schriftenglischen über *iū* zu *jū(w)*, während in der volkssprache die entwicklung auf der *iū*-stufe stehen geblieben ist, d. h. der halbvokal *i* ist nicht spirantisch geworden, sondern wurde zum stimmlosen halbvokal reduziert, als schwacher, nahezu verschwindender *i*-laut gesprochen, der mit der zeit völlig verloren ging. Bekanntlich hat sich auch im schriftenglischen nach einzelnen dentalen der *i*-vorschlag nicht entwickelt oder wurde wieder aufgegeben. *Punch* deutet das fehlen des *j*-lautes durch die schreibung *oo* an: *dooke-duke*, *dooty-duty*, *redooce-reduce*, *toone-tune*, *persoot-persuit*, *noo-new*, *knoo-knew*. In *few* ist der *j*-laut auch in der vulgärsprache durchgedrungen. In unbetonter silbe ist das *u* zu *i*^τ, *ə* geworden oder ganz geschwunden, s. § 48. 49.

§ 41. In unbetonter silbe nach dental schwindet das *j*: *serous-serious*, *genous-genius*, *industrus-industrious*, *millun-million*, *illustrus-illustrious*, *testermone-testimonial*. In *familiar-familiar* liegt wohl das me. *famuler* zu grunde, das neben *familier* vorkam, wie überhaupt das frz. mouillirte *l* im me. meistens zu blossen *l* wurde, vgl. *travel* etc. (Pauls *Grundriss* I, s. 832).

§ 42. Die natürliche neigung der volkssprache geht dahin, das ursprüngliche *j* ausfallen zu lassen. Indem das volk diese fälle zu berichtigen sucht, setzt es den *j*-laut manchmal auch da ein, wo er nicht hingehört, nach analogie ähnlicher wörter, wo er berechtigt ist: *flaviour-flavour* (nach *behaviour*), *tremendius-tremendous* (nach *odious*), *galliant-gallant* (nach *valiant*), *appareiencce-appearance* (nach *experience*), *aperiently-apparently*, *parients-parents*.

In *beyave-behave*, *beyind-behind*, *beyead-behead*, *try yit-try it* etc. konnte sich sehr leicht der gleitlaut zwischen den beiden vokalen zum *j* entwickeln, besonders wenn das *e* von *be*- lang

gesprochen wurde. Die aussprache kommt auch unter gebildeten gelegentlich vor, doch warnt Miss Soames (*Introd.* s. 113) vor dieser nachlässigkeit.

Anm. Anlautendes *j* schwindet sehr häufig in *year*. *The recklecksun will last 'em for long ears* (1887^a, s. 33). Dagegen wird ein *j* in *ear* vorgesetzt; so hörte ich z. b. *I give yer a box on yer year*.

IV. GUTTURALE.

§ 43. DIE GUTTURALEN VERSCHLUSSLAUTE *k*, *g* zeigen gelegentlich noch die veraltete palatale aussprache mit sekundärem *j*, wie die schreibung *kyind*, *gairl* (s. § 3) im *Punch* andeutet (s. Vietor, *Ph.*^a § 107, anm. 4). Übergang von *k*, *g* zu *t*, *d* findet nicht statt.

1. *k* schwindet, wie in der gebildeten umgangssprache, in der verbindung *-skt* infolge des strebens nach erleichterung der aussprache (Sweet, *HES* § 107); *arst-asked*. — 2. *k* in wörtern französischen ursprungs, wie *ekal-equal*, *consekent-consequent* etc., wo das schriftenglische *kw* hat, ist wohl überrest der im zeitalter der Elisabeth herrschenden mode, die französischen *qu* wie *k* zu sprechen. — 3. *k* wird zuweilen angefügt an anlautendes *-ŋ* in unbetonter silbe, d. h. das *-ŋ* verhärtete sich bei allzu scharfer aussprache zu *-ŋk*. Diese verhärtung setzt eine frühere aussprache *-ŋg* voraus, die man z. b. im nordwestlichen England noch hört. Einsilbige worte wie *thing*, *bring* etc. werden von der verstärkung nicht betroffen. *Punch*: *nothink-nothing*, *hany-think-anything*, *feelink-feeling* etc.

§ 44. DER GUTTURALE NASAL *ŋ* wechselt in unbetonter silbe mit *n*. Die erscheinung ist zum teil historischen ursprungs, zum teil beruht sie auf lautlichem vorgange. In den partiz. präs. und in den gerundien ist *n* statt des schriftenglischen *ŋ* historisch berechtigt, denn die endung derselben war in me. zeit *-ende*, *-inde*, und durch assimilation von *-inde* zu *-inne* und durch abfall des *e* entstand *in*, z. b. *a-goin'*, *a-payin'*, *a-workin'* etc. — Der gebrauch dieses *-n* für *-ŋ* dehnte sich dann durch analogen einfluss auf andere wörter mit der endung *-in* aus, gefördert durch das streben nach erleichterung der aussprache: *nothin-nothing*, *suthin-something*, *puddin-pudding*, *shellin-shilling*, *Charin Cross-Charing Cross*, *'errin-herring* etc.

Diese vertauschung resp. angleichung an historische formen bewirkte eine unsicherheit in der anwendung der nachsilben *-in* und *-ing*, so dass nachtoniges *-in* (geschrieben *-in*, *-en*, *-an*, *-ain*, *-on*) fälschlich durch *-in* ersetzt wurde: *Dubling-Dublin*, *golding-golden*, *garding-garden*, *childring-children*, *kitting-kitten*, *kitching-kitchen*, *moming-moment* (nach abfall des *t*), *diffring-diffrent*, *huming-human*, *capting-captain*, *certingly-certainly*, *sudding-sudden*, *founting-fountain*, *mounting-mountain*, *pidjing-shootin* — *pigeon-shooting*, *great 'erings-great heavens!* Einsilbige wörter wie *ring*, *hang* etc. machen natürlich diese veränderung nicht mit, da sie durch den akzent davor geschützt werden. Ellis (V, s. 227) erkennt den gebrauch von *-in* für *-in* nicht als dialektische eigentümlichkeit an: „*it is frequent in literature, but I have not heard it, probably at most a misappreciation, not dialectal.*“

Ann. Die verwechslung von *-in* und *-in* hat sich auch in die gebildete umgangssprache eingeschlichen, gilt aber als vulgär. So lässt *Punch* (1894², s. 185) einen „captain“ sagen: „*I was sayin'*“ etc., eine adlige dame (1894², s. 240): „*Well, we can't complain of havin' had a dull evenin', can we?*“, einen herzog (1889², s. 292): „*He's good enough to be in my kitching.*“ Dies „*dropping of the g's*“ in den kreisen der „upper ten“ verspottet *Punch* durch folgendes gespräch (1887¹, s. 62). *The Duchess*: „*Yes; skatin' would be charmin', if it weren't for the freezin' stoppin' the huntin'.*“ *Lord Charles*: „*Yes; and aint sleighin' toppin' fun, except for the snowin' spoilin' the skatin'.*“

V. KEHLAUTE.

§ 45. DER HAUCHLAUT *h*. Bei der verbindung von *h* + vokal ruht der nachdruck in der volkssprache nicht auf dem hauchlaut, sondern auf dem vokal, infolge dessen der hauchlaut als besonderer laut gar nicht vernommen wird. Dieser tendenz folgend, mussten die ursprünglich mit *h* anlautenden wörter ohne den hauch gesprochen werden. Jedoch hat das volk noch das bewusstsein des hauchlautes und bemüht sich, ihm auch gerecht zu werden. Dabei begegnet es denn meist, dass es den hauchlaut an der verkehrten stelle dem vokale voraufgehen lässt. So ergeben sich die verschiedensten misshandlungen der wörter und oft eine unfreiwillige komik des sinnes. Die unterdrückung des *h* ist weit verbreitet in den dialekten (s. Ellis V, s. 833), aber der londoner geht am weitesten in der freiheit des gebrauches. Zu

ende des vorigen jahrhunderts war das *h* auch in der gebildeten umgangssprache überall geschwunden, wurde aber durch den einfluss der orthographie wieder eingeführt (Sweet, *HES* § 888). Beim volke war dieser einfluss natürlich nicht wirksam. Auch heute ist der verkehrte gebrauch von „*haytch*“ in der umgangssprache nicht selten, gilt aber als vulgär. Vgl. Lloyds beschreibung des englischen *h*-lautes in Viotor, *Phon.*³ § 30, anm. 5. *Punch*: *hall the world hover. 'Arry's heyeyes — Harry's eyes. 'Arf a happel — half an apple. Houtside a homnibus — outside an omnibus. Hewerybody put 'is humberella hup. My 'eel haint 'orns loike a 'osses 'oof — my heel isn't horns like a horses hoof. 'Oo snivels hover hus — who snivels over us? We can 'ardly 'ear 'em. The hopen hair — the open air. I 've got all manner o' things in my 'old hall — hold-all* (1894¹, s. 120). *Come 'long, do, an' don' keep hon callin' hout my nime; hi don' want hall London ter know hit* (1894², s. 273).

Dass der gebrauch des *h* selbst in den oberen kreisen unsicher geworden ist und ein gelegentliches verstummen geduldet wird, geht aus folgendem gespräch hervor (1892¹, s. 286). *The New Companion (fresh from Girtham College)*: “*Yes, Lady Jane, I saw her, with her habitual hypocrisy holding out her hand to him as he was haranguing at his hotel.*” *Lady Jane*: “*Good Gracious, child, don't stick in your h's so carefully as all that! People will think your father and mother dropped 'em, and that you 're tryin' to pick 'em up.*”

(Fortsetzung folgt.)

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BERICHTE.

DER DEUTSCHE UND DER RUSSISCHE BERLITZ IN RUSSLAND.

Wie bekannt, hat der schon vor vielen jahren nach Amerika ausgewanderte deutsche emigrant M. Berlitz durch seine fremdsprachlichen lehrbehelfe und durch die lehrmethode überhaupt sich in fast allen weltteilen, selbst hier in Asien, einen namen erworben. Ich erwähne diese emigranten-schaft im voraus und absichtlich, weil es geradezu charakteristisch ist, dass männer, die von einem ende der welt zum andern vom schicksal verschlagen werden, sehr oft neue bahnen einschlagen, auch wenn das betreffende fach von vornherein nicht das ihrige war.

Der slawe Jan Komensky (Comenius), der engländer Hamilton, der fran-zose Jacotot, der deutsche Basedow, in letzter zeit Rosenthal, Berlitz, Gouin u. m. a., sie alle haben eine mehr oder weniger bewegte vergangenheit hinter sich und lebten oft weit weg von ihrer heimat.

Berlitz sah an den vielen tausenden emigranten, die nach Amerika kamen, dass sie sich im fremden lande, ohne die muttersprache zu hören, viel leichter und schneller und auch besser die sprachen aneignen, auch wenn sie keine besondere vorbildung genossen haben, als andere. Er folgte diesem weg der natur; denselben hat übrigens schon Locke, dieser grosse philosoph, vor 200 jahren gewiesen.

B. hat seine lehrbücher schon in vielen sprachen verfasst und herausgegeben: in französischer, deutscher, englischer, italienischer und spanischer sprache.

Vor kurzem erschien der russische Berlitz. Die aufschrift desselben lautet: *Method Berlitz dlya prepodavànija novûch jazikov. Russkij jazik.* Sostâvil M. D. Berlitz. Prispôsobil, k russkomu jazikû L. L. Breitfuss 1895. Berlin, Siegfried Cronbach. New York, M. Berlitz & Co.

Der deutsche Berlitz dürfte schon besser bekannt sein. Während der russische Berlitz aus nur einem teil besteht, im ganzen 176 seiten, erschien der deutsche in 2 büchern: *Methode Berlitz für den unterricht in den neueren sprachen.* Neue bearbeitete und vermehrte auflage. *Deutscher teil.* I. II. buch. Von M. Berlitz. Europäische ausgabe. Berlin 1890. Verlag von Siegfried Cronbach. Buch I 95 s. B. II 172 seiten. Die ersten 14 lektionen sind in beiden lehrbüchern, wenn auch nicht identisch, so doch nach demselben praktischen und originellen plane verfasst. Der des deut-

schen mächtige kann also, wenn er sich über die russische sprache hermacht, mit nutzen auch den deutschen Berlitz als nachschlagebuch verwerten. Obwohl die lehrmethode Berlitz bei der erlernung der fremden sprache die muttersprache ausschliesst, so darf man dabei doch nicht so fanatisch sein, zu denken: nie und nimmer darf ich, auch wenn es noch vorteilhaft und vernünftig wäre, bei der erlernung der fremden sprache nach den Berlitzschen büchern die mutter- oder eine andere mir geläufige sprache heranziehen. Der fremde im ausland steht ja auch nicht unter so exklusiven verhältnissen; auch er wird, wenn er den fremden nicht versteht, bei gelegenheit zur andern sprache greifen und sich derselben als hilfsmittel bedienen. *Genug, dass das prinzip*, die muttersprache zu meiden, immer im auge behalten wird. Je mehr die muttersprache gemieden wird, desto besser und schneller kommt man zum ziel; je weniger sie von seiten des lehrers sowohl wie des schülers gemieden wird, desto schlechter für den erfolg. Die praxis zeigt dies zur genüge. Es gibt so vielerlei umstände und verhältnisse, so viele lehrer und schüler von verschiedener begabung und vorbereitung, dass es absurd ist, für alle nur denkbaren verhältnisse ausschliesslich ein und dasselbe prinzip strikte befolgen zu wollen. Wenn ich sage: der mensch soll nicht lügen, so kann ich dabei nicht auch den ausschliesslichen fall gemeint haben, wo ein doktor der mutter direkt herausagt: ja, Ihre tochter muss sterben, ihre krankheit ist unheilbar. In diesem sinne möchte ich das vielbestrittene Berlitzsche prinzip verstanden wissen. Und um noch deutlicher das prinzip der nichteinmischung der muttersprache, das so viele abschreckt, zu formuliren, sage ich auf grund mehrjähriger erfahrung mit 12—13jährigen kadetten, unter denen es auch recht schwache, träge und unaufmerksame gibt: *das sprechen in der fremden sprache von seiten des lehrers und der schüler sei regel, die benützung und heranziehung der muttersprache sei ausnahme, und je seltener, desto besser*. Je höher die lehrer und schüler stehen, desto weniger wird die muttersprache in der sprachschule gehört. Der höchste punkt, das ideal für lehrer und schüler soll sein, die muttersprache — ganz zu meiden. In den Berlitzschulen, das heisst denjenigen, die unmittelbar unter B.s leitung stehen, ist sein ausgesprochenes prinzip eine *conditio sine qua non*, die übrigen schulen jedoch, die bloss die B.schen bücher benützen, bedienen sich, wie B. selbst berichtet, sehr oft der muttersprache der schüler. Und das ist begreiflich. Die lehrer der Berlitzschulen werden vor dem eintreten in ihre schulfunktionen einige monate recht tüchtig bearbeitet, die andern lehrer bereiten sich so zu sagen selbst vor, durch praktische anwendung der Berlitzmethode in der schule selbst. Die schüler in den eigentlichen Berlitzschulen sind meistens erwachsen und zahlen das lehrgeld aus eigener tasche; meine jungen laffen essen umsonst, lernen umsonst und haben natürlich lange nicht so viel im kopf, wie die erwachsenen schüler. Das ist der grosse unterschied, und diesen unterschied darf man bei der anwendung der Berlitzschen bücher niemals aus dem auge verlieren, sonst wird man ein prinzipienreiter und kann dabei unnützerweise recht traurige erfahrungen machen.

Die muttersprache ist also in den Berlitzbüchern und Berlitzschulen ausgeschlossen. Wie erfährt man denn aber den sinn der wörter, wenn keine übersetzung vorhanden ist? Die antwort darauf ist nicht schwer zu geben — *durch die im weitesten sinne des wortes angewandte anschauungsmethode*: durch äussere wie innere anschauung, durch handlungen und vorzeigen, durch mimik und intonation, durch vorstellen des mit dem auge nicht sichtbaren, durch herausfinden des unbekannten wortes aus den vielen mit dem demselben in inniger verbindung stehenden wörtern, durch erraten und herausdenken, durch das suchen des x aus den bekannten a , b , c , d . Es würde zu weit führen, hier die methode zu erklären; das meiste ist den lesern der *N. Spr.* bekannt, und das nähere ist in den anweisungen für den lehrer zwar sehr kurz, aber doch erschöpfend, in den lehrbüchern enthalten. Man muss sich freilich hineindenken, hineinarbeiten, um alle nur in gedrängter kürze gegebenen regeln und anweisungen genau und richtig verwerten zu können. Für den anfänger sind die anweisungen zu kurz, und deshalb that der verfasser gut, das französische lehrbuch mit einer separaten begleitanweisung für jede lektion zu versehen. Den büchern sind bilder im separaten abdruck beigegeben, sie sind zwar nicht künstlerisch — das wäre auch zu teuer, — aber recht praktisch zusammengestellt und ersetzen ganz gut die übersetzung der anfangslektionen. — Die aufschrift dieser bilder ist: *Bilder zu den lektionen des ersten buches*. Das bilderalbum scheint nicht jedem fremdsprachlichen lehrbuch besonders angepasst zu sein, da z. b. das englisch beschriebene bilderalbum von 1891 (ein anderes existirt wohl nicht) mit dem deutschen lehrbuch vom jahre 1890 nicht vollkommen übereinstimmt. Aber das ist ein sehr unbedeutender fehler.

So sehen wir also die anschauungsmethode im sprachunterricht, die der grosse tscheche Komensky schon vor mehr als 200 jahren nicht nur ausgesprochen, sondern auch angewandt, erst jetzt, nach vielen vergeblichen versuchen und fehden, sich zur endgiltigen bedeutung erheben. Der bildlichen anschauung hilft sehr viel die anordnung des materials. Der autor geht — nicht vom leichten zum schweren, das darf ich nicht sagen, eher ist er unbarmherzig und rücksichtslos in dieser hinsicht, aber dafür geht er vom nahen aus zum entfernten und vom konkreten zum abstrakten. Klassengegenstände, farben, körperteile, kleidungsstücke, blumen, früchte, das essen etc. das ist die reihenfolge seines systems in den ersten 14 lektionen sowohl in dem deutschen wie in dem russischen buch. Die weiteren zusammenhängenden stücke enthalten folgendes sprachmaterial: die uhr, das jahr, tag und nacht, das wetter, die tiere und der mensch. Im russischen text sind noch die stücke über die familie und die pflanzen beigelegt.

Alles hier gesagte ist nur im präsens behandelt. Im weiteren verlauf des textes wird das perfekt und futur I ebenfalls an zusammenhängenden stücken geübt. — Der inhalt derselben ist wieder dem alltagsleben entnommen. Überall sind den erzählungen fragübungen beigelegt, was besonders dem anfangsunterricht zum grossen vorteil gereicht.

Die nächsten abschnitte sind in dialogischer form gehalten. Den inhalt bilden: die einladung, die abreise, die ankunft, an die sich ein spazirgang durch Berlin (im deutschen buch) und ein spaziergang durch Petersburg ebenfalls in der form von dialogen reiht. Auf seite 114 endet dieser teil im russischen buch, mit seite 95 endigt das deutsche buch no. 1 selbst. Im zweiten separat ausgegebenen deutschen buch findet man die fortsetzung des früheren: schule, wohnung, möbelhändler, kleidermacherin, besuch, über das befinden, winter, frühling, sommer, herbst, alles im präs., perf., fut. und in der früheren dialogischen form. Im russischen buch findet sich derselbe sprachstoff vor.

Von dieser stelle an sind die russischen und deutschen texte ganz und gar verschieden. Die deutsche chrestomathie ist viel umfangreicher. Es wird dort noch der konjunktiv, der konditional und die *oratio obliqua* geübt. Die eigentlichen lesestücke fangen auf seite 64 an und hören in diesem zweiten buch auf seite 161 auf. Die meisten nur in erzählender form gehaltenen lesestücke sind humoristischen und überhaupt sehr anziehenden inhalts. Am ende des buches sind die gebräuchlichsten ausdrücke für die briefform beigegeben (s. 162—172).

Die russische chrestomathie ist ganz kurz und reicht nur von s. 152—176. Diese russischen lesestücke sind ziemlich leicht, aber auch sehr interessant; es sind darin die besten russischen schriftsteller vertreten, wenn man diese auch nicht nach den kurzen, kaum eine seite langen stücken beurteilen darf. In den deutschen lesestücken sind die namen Ebers und Freytag zu finden.

Eine besonderheit der Berlitzmethode ist die, dass den büchern gar kein wörterbuch beigelegt ist. Das ist allerdings ein mangel für die schüler gewöhnlichen schlags. Ich paralysire diesen mangel dadurch, dass ich den schülern alte chrestomathien herausgeben lasse. Dort sind die wörter nach dem alphabet geordnet, und für die untern klassen genügt dieses wörter- und nachschlagebuch. Die neuerschienene schulgrammatik von Berlitz wird auch vielen das lernen der notwendigen regeln wesentlich erleichtern.

Ich trage schon einige jahre die deutsche sprache nach der neuen methode vor, benützte dabei die beiden bücher von Berlitz, dann die Hölzelschen bilder, weiter vorgeschriebene alte lehrbücher und die erfahrungen und beobachtungen aus der eigenen praxis. Systematisch wurde von mir das deutsche lehrbuch von Berlitz im letzten schuljahre bei der anfängerklasse versucht, welche aus 2 abteilungen zu je 25 zwölfjährigen kadetten besteht.

Zu anfang ging es schwer und sehr langsam; den jungen schien alles verkehrt — kein wort russisch, kein wörterlernen in gewöhnlichem sinne, keine übersetzungen, keine abstrakten regeln, nicht einmal die deutschen resp. gotischen buchstaben — die lateinischen nennen sie die französischen, und niemand wollte glauben, dass die sog. französischen buchstaben auch deutsche seien. Bei dieser kleinen revolution trat auch die intrigue in thätigkeit, und zwar von unten sowohl wie von seitwärts und auswärts.

Zu dem anscheinenden wirrwarr gesellte sich auch noch der versuch mit der phonetik; wir schrieben, so wie wir hörten und sprachen. Ich übertrieb dies phonetisch-schreiben nicht, aber trotzdem verfielen wir in ein anderes unglück — die deutschen worte wurden oft mit französischer orthographie geschrieben. — Das wort *buch* z. b. schrieben nicht wenige mit *ou*. Die jungen hatten schon ein jahr früher französisch in der I. klasse gelernt; darum die verwechselung. Für die kleinen anfangsbuchstaben hatten die schüler sehr viel sinn, aber die orthographie schien anfangs eher französisch, als phonetisch. Der übergang von *c* zu *tsch* ging auch schlecht — kurz und gut, ich kam zu der überzeugung, dass es am besten sei, bei der historischen schreibung zu bleiben — wenigstens was die erlernung der deutschen sprache anbelangt. Die deutsche orthographie ist nicht schwer, besonders, wenn die grossen buchstaben nicht verlangt werden, und wenn man es auch sonst nicht allzustreng mit der orthographie nimmt. Nebenbei gesagt könnte die deutsche nation doch endlich einmal das *tsch* durch *c* und das *sch* durch *s* ersetzen.¹ Bedeutend wichtiger noch wäre das fallenlassen der gotischen schrift. Dann stünden ganz Europa und Amerika einig gegen die unsrige, die zyrillische schrift, der sich auch die serben und bulgaren bedienen. Die phonetische schreibart *des deutschen* halte ich also für einen kleinen umweg; lesen und sprechen kann man aber und soll man auch nach der eigentlichen phonetisch richtigen aussprache fordern. Übrigens mögen andere lehrer mit andern schülern bei der anwendung der phonetik glücklicher sein.

Das verstehen des in der schule erklärten ging auch bei manchen stellen sehr schwer, ich fühlte, man musste die schüler anfangs an die methode selbst gewöhnen. Sie waren gewohnt, dass man ihnen im französischen wörter russisch sagt, jetzt auf einmal heisst es: ihr müsst mich auch ohne das russische verstehen. Als erste bedingung drängt sich bei dieser lehweise die zwingende forderung auf — *zu denken*, den kopf ein wenig anzustrengen, und daran sind die jungen gar nicht gewöhnt. Ich führte ein tagebuch über jeden unterricht und schreibe hier die auf diesen punkt sich beziehenden worte aus. „Für den lehrer ist es ziemlich schwer, sogleich alles fasslich zu machen, er muss denken und fortwährend mit dem gehirn arbeiten und umsomehr, je schwächer die schüler sind; die schüler müssen ihre kleinen köpfe noch mehr anstrengen. Die formale bildung ist hier bedeutend grösser, fast möchte ich sagen, unvergleichlich.“ Ein schüler gestand mir, dass nicht wenige gegen diese methode seien, weil man fortwährend aufmerksam sein müsse und in spannung gehalten werde; viele aber seien träge. Später hörte ich folgende bemerkung der schüler: anfangs verstanden wir schlecht, aber dann haben wir uns eingewöhnt. Um das repetiren des in der schule erlernten zu erleichtern, habe ich im laufe der zeit zugegeben, dass diejenigen schüler, die sich auf ihr gedächtnis nicht

¹ Ein zeichen für *sch* wäre gewiss ein fortschritt; aber *c* für *t* + *s*?
Übrigens ist diese verbindung im deutschen ja selten. D. red.

verlassen wollen, zu den erlernten wörtern die russische bedeutung aufzeichnen oder aufschreiben mögen, ich hielt nur an dem hauptprinzip fest — und dies ist für den lehrer schwieriger als es scheint —: den russischen lauten auszuweichen. Wenn jemand im ausland neue wörter hört, und er sich auf sein gedächtnis nicht verlassen will und kann, so schreibt er sich doch auch in der muttersprache das nötige auf. So auch hier. Ich sehe also in dieser erlaubnis keinen widerspruch mit dem hauptprinzip.

Eine kleine entdeckung machte ich bei den schülern. Sie waren ja gar nicht an die anschauungsmethode gewöhnt, weder an das hinzeigen noch an das ablesen der vor der nase stehenden gegenstände, noch an die intonation und an die mimik etc. Sie antworteten anfangs mit einer reihe von gehörten wörtern, aber an dem drehen des halses, an dem wenden der augen sah ich, dass sie das gesagte nur stossweise herauspressten, ohne sich viel um den sinn zu bekümmern. Später gings ganz gut, besser sogar als gut. So verzweifelnd ich am anfang des schuljahres in die zukunft blickte, so zufrieden und innerlich befriedigt war ich zu ende desselben. Ich glaube, die schüler empfanden das gleiche. Der direktor war im laufe der schulzeit öfters bei mir und auch am ende; er sagte nichts, wie gewöhnlich, weder den schülern, noch mir, ich fragte auch niemals nach dem empfangenen eindruck, aber ich denke, dass er wohl mit den resultaten zufrieden ist. Hier ein beweis dafür. Erst gegen ende des schuljahres erfuhr ich, dass von oben ein zirkular eingetroffen ist, worin es heisst, dass das programm zwar auch das sprechen fordert, dass aber das lehrbuch Berlitz in den kadettenanstalten *nicht* zugelassen werden könne. *Nje mozet būtj dopušćeno poljzovanje v kadětskich korpusach učebnjikom Běrlica.* Ich stützte. Weiter heisst es in dem zirkular: falls irgend eine kadettenanstalt es schwierig findet, nach dem lehrbuch E. Örtels die sprache praktisch vorzutragen, so wird hierzu das nach der neuen methode verfasste lehrbuch Čekala empfohlen. Ich telegraphirte nach diesem buch, sah es durch und kam zu der überzeugung, dass es zwar viel besser ist als das alte lehrbuch, aber dennoch hinter denen von Berlitz oder Schmidt-Rossmann, Bierbaum etc. zurücksteht. Der anschauungsmethode ist darin gar keine rechnung getragen. Das ende vom lied aber war dennoch, dass mir der direktor gestattete, in den begonnenen klassen weiter nach Berlitz und Hölzel vorzutragen, indem er sich wahrscheinlich auf ein anderes früheres zirkular stützte, wo es dem direktor unter persönlicher verantwortung gestattet ist, nach gutdünken lehrbücher einzuführen. Auf diese neuerliche erklärung gestützt, reichte ich einen neuen rapport ein, worin um neue verschreibung von Berlitzbüchern und beschreibungen von Hölzelschen bildern (H. Wallenstein) gebeten wurde. Ich dachte, dass ich dies fast umsonst thäte — und siehe da — alles, worum ich gebeten, wurde gebilligt und genehmigt; der direktor reicht abermals ein gesuch nach oben ein, dass mir gestattet werde, nach Berlitz und Wallenstein weiter zu unterrichten. Aus diesen schritten — weiter habe ich gar keine anhaltspunkte — sehe ich, dass die neue methode noch nicht verloren ist. Für 180 rubel wurden

verschrieben: Berlitz I und II, seine unlängst erschienene schulgrammatik und der von Wallenstein zusammen gestellte text zu den 8 bildern Hölzels.

Ob ich bei der erklärang der lektionen hier und da zu dem russischen griff? Jawohl, aber fast niemals deswegen, weil es mir unmöglich gewesen wäre, mit dem deutschen auszukommen, sondern weil ich entweder die geduld verlor oder im eifer weiter eilte oder andere themata besprach, die nicht unbedingt zum unterricht resp. zum lehrbuch gehörten. Sonderbar, aber wahr — für den lehrer ist es ziemlich schwer, den festen charakter zu haben, sich der muttersprache der schüler gänzlich zu enthalten. Wenn aber der lehrer im allgemeinen an dem hauptprinzip mit wankelloser stärke festhält, so kommen die schüler zu der endgiltigen überzeugung, dass es so gehen muss und kann.

Im weitem verlaufe der schulzeit, als die schüler sich schon hinein-arbeiteten und ein gewisses selbstbewusstsein und selbstvertrauen erhielten, hatte ich die nicht geringe — ich möchte sagen: wonne erlebt, dass die schüler im korridor und auf der strasse sich mit mir nicht nur auf kleine deutsch geführte gespräche schon in diesem ersten schuljahr einliessen, sondern auch, dass sie mir auf meine russischen worte mit einem gewissen selbstvertrauen deutsch antworteten, als ob sie mir nicht das recht zuerkennen wollten, mit ihnen russisch zu konversiren — so einen eindruck machten die antworten auf mich. Sie fühlten offenbar ihre geringen sprachlichen kräfte, wie die vögelchen, denen die flügel schon etwas gewachsen sind, und wollten durchaus deutsch sprechen. Bei dem früheren system ist mir so etwas niemals vorgekommen. Dabei darf ich wohl nicht unerwähnt lassen, dass wir hier keine besondern kraftgenies haben. Die schüler werden in die anstalt nicht nach dem konkursexamen aufgenommen, sondern nach den verdiensten der väter. Ein mittelmässiger offizierssohn hat viel eher aussicht aufgenommen zu werden, als ein anderer, wenn er auch noch glänzend die aufnahmeprüfung bestände. In folge dessen ist unser geistiges kadettenniveau unbedingt niedriger, als z. b. in den realschulen oder auf den gymnasien. Und trotzdem kann man auch hier mit der natürlichen sprechmethode, mit Berlitz, Hölzel und andern, sehr solide resultate erzielen.

Auch in der höheren klasse, wo bei meiner abteilung das zweite buch von Berlitz eingeführt ist, haben einige schüler durch wiedergabe des soeben aus einem ganz fremden buche gelesenen geradezu bewunderung erregt. Aber sonst geht es in den höheren klassen viel lauer, als es gehen könnte. Der gründe hierzu sind viel zu viele. Auch muss ich zum schluss erwähnen, dass ich in diesem jahre 33 stunden in der woche hatte — eine schwere arbeit für den lehrer bei dieser sprechmethode, und wir werden ausschliesslich nach der stundenzahl honorirt. In den früheren jahren hatte ich 22—28 st. à 50 m., dieses jahr wahrscheinlich 30. *Im allgemeinen kann ich das deutsche buch von Berlitz als ein ausgezeichnetes charakterisiren, nur sehr mittelmässige köpfe bedürfen dabei der hülfe der repetitionen.*

Die resultate müssen bei halbwegs gutem willen sehr schön sein, es sei denn, dass der kopf der schüler ganz unempfänglich sei für eine geistige arbeit.

Hiernach kann ich einige worte noch über den russischen Berlitz hinzufügen.

Im allgemeinen ist das russische buch ebenso wie das deutsche recht brauchbar, nur möchte ich mir dem herrn autor gegenüber den rat erlauben, dasselbe von einem echten russen durchsehen zu lassen. Die russische sprache ist nicht leicht, und darum fühlt jeder echte russe gleich die stellen heraus, wo den feinheiten der sprache nicht volle rechnung getragen wurde. Für den unterricht haben diese nüancen fast gar keine bedeutung, der echte russe wird sie leicht korrigiren, der fremde wird dieselben fast gar nicht bemerken, auch wenn er die sprache wirklich sonst gut beherrscht. Dass der autor die russischen wörter akzentuirt, daran hat er recht gut gethan. Die betonung ist im russischen teuflisch schwer.

Die deutsche sprache wird in Russland in allen mittelanstalten neben der französischen studirt, und wie man sieht, auch sogar nach den besten methoden. Möge die russische sprache, diese künftige schriftsprache aller slawen, auch bei andern völkern mehr beachtung finden. Sie verdient es.

Omsk, Sibirien.

JEČINAC.

BESPRECHUNGEN.

W. FLEISCHHAUER, *Methodisches französisches lese- und übungsbuch*. Nach den neuen lehrplänen bearbeitet. Leipzig, Renger, 1895. 195 s. M. 1,80, gebd. in lwd. m. 2,20.

Der vorliegende erste teil des Fleischhauerschen lesebuches enthält den stoff für die unterstufe. Die grundsätze, nach denen auswahl und anordnung getroffen sind, sind zu billigen; jedes stück bringt ein bestimmtes kapitel der grammatik zur anschauung, welches in dem vorausgeschickten inhaltsverzeichnis jedesmal angegeben ist. Mit recht geht der herausgeber im anfang von den dem schüler zunächst liegenden begriffen aus, und zwar von der schule. Nur die zwei ersten stücke sind in dialogischer form gehalten; ich hätte deren gern noch mehr gesehen. Auch die weiteren texte bewegen sich grösstenteils in dem anschauungskreise des schülers; nur wenige enthalten ferner liegendes oder muten ihm das erlernen von wörtern zu, deren notwendigkeit zu bezweifeln ist; dahin gehören gleich im 5. stücke z. b. *le forêt*, *le rabot*, *l'équerre*, im 15. *le soc* u. dergl. Dass bereits im 6. stücke formen wie *jaillissent* vorkommen, wäre wohl zu vermeiden gewesen. Dass die stücke, besonders des ersten abschnittes, möglichst kurz gehalten sind, ist zu loben, da so einem ermatten des interesses am inhalt vorgebeugt wird. Der zweite abschnitt erhält fast durchgehends erzählungen. Der stoff ist reichlich bemessen. Um auch den lehrern, welche aus dem deutschen zu übersetzen wünschen, entgegenzukommen, sind zusammenhängende deutsche übungsstücke beigelegt, die sich durchweg an die fran-

zösischen texte eng anlehnen. Ausser der präparation zu den einzelnen stücken ist ein alphabetisches wörterverzeichnis angehängt, in welchem bei jedem worte die stelle bemerkt ist, an der es zuerst vorkommt. Das buch ist fleissig gearbeitet und sehr gut ausgestattet.

Weilburg.

Dr. A. GUNDLACH.

F. HOVERMANN und F. UHLEMANN, *Spanisches lesebuch* zum schul- und privatgebrauch nebst einem überblick über die spanische litteratur und einem vollständigen wörterbuch. Zweite, vollständig umgearbeitete auf- lage. Dresden 1895, Kühnemann. 288 s. 8°. (Wörterbuch 69 s.) M. 7.

Wenn ein spanisches lesebuch eine zweite auf- lage erfährt, so ist dies immer schon ein zeichen seiner brauchbarkeit, und um so mehr empfiehlt es sich der beachtung der interessirten kreise, wenn man das bestreben der herausgeber merkt, überall die bessernde hand anzulegen und die ansprüche zu befriedigen, die eine fortgeschrittenere zeit erheischt. Die entschiedenste neuerung in dem vorliegenden lehrbuch gegenüber der alten auf- lage (1871) ist, dass ein grosser abschnitt der modernsten äusserung der spanischen sprache gewidmet ist, wie sie sich in zeitungsartikeln, annoucen, briefen (besonders handelsbriefen), gesprächen widerspiegelt. Freilich gehen die herausgeber darin oft zu weit; nicht immer haben sie den ersten grundsatz, den man bei zusammenstellung eines fremdsprachlichen lesebuches befolgen muss, im auge gehabt, nämlich den, land und leute des fremden volkes kennen zu lehren; denn eine spanische darstellung der eröffnungsfeierlichkeiten der antwerpener weltausstellung, oder die schilderung der aufnahme des prinzen von Wales am spanischen hofe (nebst der in französischer sprache abgefassten speisenfolge), oder ein artikel über Englands streitkräfte, sowie viele von den zeitungsnotizen sagen uns nichts Spanien eigentümliches; ruhig hätte auch die zahl der briefe vermindert werden können, denn der kaufmann wird doch stets zu besonderen werken greifen müssen (ausser dem in der vorrede erwähnten *Epistolario español* von Monasterios und Lapuya möchten wir noch empfehlen die *Europäische handelskorrespondenz* der Rengerschen buchhandlung, sowie das *Manual de la correspondencia comercial* von Robolsky und Domingo). Dann wäre platz für vieles andere aus der überreich quellenden spanischen litteratur gewonnen worden. Man kann mit den herausgebern über die wahl dieses oder jenes stückes rechten; aber der geschmack der einzelnen leser ist ja so verschieden, dass man wünsche zurückhalten muss; im grossen und ganzen kann man mit dem gebotenen zufrieden sein. Mit recht haben die herausgeber in einem praktischen zwecken dienenden lesebuch auf proben aus der alten spanischen sprache verzichtet; einige aus dem 16. und 17. jahrhundert, der blütezeit der klassischen litteratur, waren nicht zu umgehen; sonst wird nur modernstes spanisch geboten. Freilich, viele erlauchte namen fehlen, und nur ungern vermissen wir proben aus Perez Galdos, Echegaray, Campoamor, Dicenta und anderen, deren werke das heutige Spanien mit dem grössten interesse

liest, und die anerkannte stellungen in der litteratur ihres landes erobert haben. — Ein sorgfältig gearbeitetes, kaum je im stich lassendes wörterbuch wird willkommene dienste leisten; wir möchten den herausgebern zu erwägen geben, ob es sich nicht empfehlen würde, auch sachliche noten zu geben; denn wenn auch einige in das wörterbuch hineingearbeitet sind, so reichen dieselben doch kaum aus.

Während die erste auflage biographische notizen vor den einzelnen proben enthielt, haben die herausgeber es für gut befunden, nunmehr dieselben fortzulassen und dafür einen überblick über die spanische litteratur an die spitze des buches zu stellen. Nun, auf fünf seiten lässt sich das nicht abmachen; was soll der lernende mit namen anfangen, die ihm zum grössten teil nichts sagen? Besonders leidet unter diesem mangel der dritte abschnitt, der mit Caballero und Hartzenbusch abschliesst. Die bestrebungen des *neoromanticismo* und die hauptvertreter desselben sind mit keiner silbe erwähnt. Auch der übrige text des abrisses wäre noch einmal durchzusehen; so z. b. ist es nicht richtig, dass in den romanzen in der regel die ersten und dritten verszeilen gereimt sind, vielmehr findet gerade das gegenteil statt; *Lazarillo de Tormes* ist nicht von Hurtado de Mendoza; unter den berühmtesten stücken Calderons vermissen wir *La Vida es Sueño*.

Diese an und für sich geringfügigen aussetzungen, die wir den herausgebern bei veranstaltung einer neuen auflage zur berücksichtigung empfehlen, verringern den wert des lesebuches nicht; es ist ein praktisch angelegtes, übersichtlich geordnetes, hübsch ausgestattetes werk, dem wir eine wohlverdiente weite verbreitung wünschen.

Kassel.

A. KRESSNER.

ALBERT SOREL, *Montesquieu*. Deutsch von ADOLF KRESSNER. Band XX der *Geisteshelden*, herausgeg. von A. BETTELHEIM. Berlin, 1896. 156 s. M. 2,40.

In einer sammlung von biographien der führenden geister durfte Montesquieu nicht fehlen; es war daher ein verdienstliches unternehmen, das werk Sorels durch eine übersetzung auch einem grösseren deutschen publikum zugänglich zu machen. Das buch ist im besten sinne des wortes populär gehalten. Ohne phrasen geht es auf die bedeutung Montesquieus ein und unterzieht die in seinen schriftten, besonders dem *Esprit des Lois*, niedergelegten ansichten einer möglichst objektiven würdigung. Werden auch seine mängel nicht verkannt, so kommen doch vor allem seine hervorragenden verdienste zur geltung. Sehr interessant ist die am schluss beigegebene zusammenstellung von kritiken über Montesquieu nebst besprechung derselben. Die übersetzung schliesst sich dem urtext möglichst eng an und liest sich doch wie ein deutsches original. Das ist gewiss das grösste lob, welches einer übersetzung zu teil werden kann.

Weilburg.

Dr. A. GUNDLACH.

DR. RICHARD SCHWEMER, *Das höhere schulwesen in Frankreich*. Eine pädagogische skizze. Leipzig und Frankfurt a. M. (Kesselsringsche hofbuchhandlung). 1894. 8°. 29 s. M. 0,60.

Der verasser dieser schrift, oberlehrer am städt. gymnasium zu Frankfurt a. M., erhielt, wie er in der vorrede erzählt, das von dem magistrat dieser stadt für lehrer der neueren sprachen ausgeworfene reisestipendium und brachte den winter 1893/94 in Paris zu. Hier war ihm gelegenheit geboten, „schulen zu besuchen und einen einblick in das französische erziehungswesen zu thun“. Eine frucht dieser seiner studien ist die vorliegende schrift. Zur orientirung haben dem verasser noch einige werke gedient, von denen jedoch nur zwei genannt werden: Heinzig, *Die schule Frankreichs*, Leipzig-Frankfurt 1891 und Marion, *L'Éducation dans l'Université*.

Eine erschöpfende behandlung seines stoffes hat Schwemer nicht geben wollen; er „will nur im allgemeinen orientiren und zugleich gelegentlich persönliche eindrücke wiedergeben“.

Ich versuche zunächst eine übersicht über den inhalt dieses buches zu geben. In der einleitung charakterisirt S. kurz die einteilung des französischen schulwesens in *enseignement primaire*, *e. secondaire* und *e. supérieur* und den begriff der *Université*. Diese einteilung und begriffe gehen auf Napoleon I. zurück. Er hat „die erziehung zum staatsmonopol gemacht“ und sich dabei von dem gedanken leiten lassen, dass er „sich der jugend bemächtigen müsse, um sich der zukunft zu sichern“. — Nach einer kurzen abschweifung auf den *enseignement primaire* und den wegfall des obligatorischen religionsunterrichts unter der dritten republik hebt S. die grosse freiheit hervor, welche die französische verfassung allen, auch dem klerus, in der gründung von privatschulen gewährt. Die „geistlichen sekundärschulen bereiten in manchen gegenden den staatsschulen ernstliche konkurrenz“. „Der staat empfindet diesen wettbewerb unangenehm, er kann aber nichts dagegen machen, da er durch seine eigene gesetzgebung gebunden ist.“

Nunmehr wendet sich verasser „den eigentlichen staats-sekundärschulen“, d. h. den *lycées* und *collèges*, zu. Hier werden zunächst die noch vorhandenen spuren der napoleonischen gesetzgebung nachgewiesen; diese sind: die internen müssen uniformen tragen; zum zeichen des schulschlusses ertönt das trommelsignal; das freischülerwesen spielt eine sehr grosse rolle; das internat mit seinen unausrottbaren übeln besteht noch in voller geltung, und endlich wird „eine systematische anstachelung des ehrgeizes“ durch „wettexamina und öffentliche preisverteilungen“ unterhalten. Die letzten drei punkte werden dann etwas eingehend erörtert. — Der unterrichtsbetrieb ist, wie allgemein bekannt, der alte; der lehrer trägt vor, die schüler schreiben nach, ihre hauptarbeit ist die häusliche arbeit, bezw. die in den „études“ unter aufsicht der *répétiteurs*. Nur an einer anstalt, der *École Monge*, hat verasser „eine allgemein lebhaft und gespannt folgende klasse

gefunden.“ Diese letztere anstalt wird durch einige worte des bekannten historikers E. Lavissee charakterisirt. — Von dem *enseignement moderne* werden sodann kurz die geschichtliche entwicklung, der lehrplan und die verschiedenen arten des *baccalauréat* geschildert. Bei der nun folgenden besprechung der „allgemeinen organisation“: „verwaltungsbereich des ministers“, *conseil supérieur* und *conseils académiques*, weist S. mit entschiedenheit darauf hin, dass in Frankreich „über unterrichtsangelegenheiten nur diejenigen mitzureden haben, die sich kraft ihres amtes und der beständigen praxis am besten darauf verstehen müssen“. — Was sodann „das personal der höheren schule“ betrifft, so werden die ämter des *proviseur*, *censeur* und *économe* in wenigen zeilen behandelt, während der verfassers sehr lange bei den *répétiteurs* verweilt. Diese bezeichnet er als „die aschenputtel der französischen höheren schule“; sie stehen in sehr geringem ansehen bei schülern und eltern; zu ihnen gehören „meist leute, die in irgend einer weise gescheitert sind“. Doch hat sich aus den reihen der *répétiteurs* selbst der ruf nach reformen vernehmen lassen, und es ist aussicht vorhanden, dass ihre wünsche sich erfüllen werden. — In dem abschnitte über die vorbildung des lehrpersonals bespricht S. die studienverhältnisse an der *École Normale Supérieure*, die *licence* und die *agrégation*. Den unterschied zwischen unsern und den französischen einrichtungen drückt ganz richtig folgender satz aus: „In Frankreich ist das examen ein wettbewerb um die stellen, bei denen der beste den sieg davon trägt, bei uns entscheidet bei der stellenbesetzung meistens die anciennität.“ Doch hätte der klarheit halber hinzugefügt werden müssen, dass dies nur von der *agrégation* gilt, nicht aber von der *licence*. Nachdem im anschluss hieran der mangel an der praktischen vorbereitung für den eigentlichen lehrberuf hervorgehoben wird, folgt eine kurze angabe über die besoldung und die dienststundenzahl der lehrer. In letzterem punkt sind unsere französischen kollegen viel besser gestellt als wir: die zahl der pflichtstunden ist in Paris 12—15, in der provinz 12—16; nur die lehrer der *classes élémentaires* haben 19 bzw. 20 pflichtstunden.

Am schlusse angelangt, sagt der verfassers: „Es hat sich gezeigt, dass im höheren schulwesen Frankreichs noch viel zu thun ist. Man weiss es und denkt auf mittel und wege. In vorurteilslosen kreisen erkennt man an, dass unsere einrichtungen besser sind, und studirt sie eifrig.“ Als eine wichtige stimme wird zum schluss Taine zitiert, der in seinem werke *Les Origines de la France contemporaine* ein furchtbare anklage über das *enseignement secondaire* erhebt.

Ich kann es nicht unterlassen, diesem berichte einige kritische bemerkungen hinzuzufügen, da sich in dem buche ziemlich viele versehen und unrichtigkeiten finden. In der einleitenden geschichtlichen betrachtung wird die thätigkeit Napoleons I. ungebührlich hoch angeschlagen. S. sagt: „In Frankreich ist das ganze unterrichtswesen fertig, wie Minerva, aus dem hauptes des einen mannes (sc. Napoleons I.) hervorgegangen, und weiterhin: „das gebäude des *enseignement secondaire* weist seiner inneren struktur

nach auf Napoleon I. als den baumeister hin.“ Aber schon 1816 hat Ambroise Rendu nachgewiesen, dass der gesamte innere bau der höheren lehranstalten auf Heinrich IV. (edikt von 1598) zurückgeht (vgl. dessen *Système de l'Université de France*, und *Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique depuis l'édit de Henri IV. jusqu'à ce jour*. Paris 1814).

Die *École Monge* existierte in dem jahre, als S. in Paris war (w. 1893/94) allerdings noch; sie wurde aber am 27. dezember 1894 für 5,140,000 fr. vom staate angekauft und in ein *lycée* mit dem Namen *Lycée Carnot* umgewandelt.

S. 10 erzählt S. das alte, in Deutschland noch immer sehr verbreitete märchen: „der unterrichtsminister wisse ganz genau, welche kapitel dieses oder jenes schriftstellers zu einer bestimmten stunde in den einzelnen lyzealklassen gelesen werden, oder welche grammatische regel erläutert wird“. Es hätte den verfasser eine einzige frage bei einem pariser kollegen gekostet, um zu erfahren, dass das märchen in Frankreich kaum noch bekannt ist. Ich stehe seit jahren mit französischen gymnasiallehrern in verbindung, habe aber nur zwei gefunden, die davon überhaupt gehört hatten. Wahr ist an der geschichte nur, dass Napoleon III. und sein erster unterrichtsminister Fortoul einen dahingehenden versuch gemacht haben, und dass die sache kaum einige jahre bestand gehabt hat. — Bei besprechung des *concours général* sagt S.: „an diesem *concours* nehmen überhaupt nur die besten teil, etwa 20% der schüler *jeder klasse*“. Da nirgends gesagt wird, welche klassen dies sind, muss man doch annehmen, dass von *jeder klasse* schüler zum *concours* zugelassen werden. Dem ist jedoch nicht so. Es werden nur zugelassen: a) zum *concours général des lycées et collèges de la Seine et de Versailles* schüler der obersten klassen von der *troisième* an, b) zum *concours général des lycées et collèges des départements* schüler der obersten klassen von der *rhétorique* (bzw. im *enseignement moderne* von der *seconde*) an. Die bemerkung s. 17: „das (sic!) *enseignement moderne* wurde als gleichberechtigter typus dem *ens. classique* konkurrierend zur seite gestellt“, erforderte doch, um naheliegende missverständnisse zu vermeiden, den zusatz, dass im berechtigungswesen der *enseignement moderne* dem *ens. classique* noch sehr nachsteht. Die angabe „das deutsche ist überall obligatorisch“ (sc. im *ens. moderne*) ist ganz irrig. Am 23. juli 1893 erliess der damalige unterrichtsminister R. Poincaré eine verfügung, dessen 1. artikel lautet: *Les élèves de l'enseignement secondaire moderne sont tenus d'apprendre deux langues vivantes: l'une qui sera obligatoirement l'allemand ou l'anglais, l'autre qui, suivant les établissements, sera, au choix, l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol, l'arabe ou le russe*. In den ausführungsbestimmungen hierzu (*circulaire du 5 août 1893*)

¹ Das lat. neutrum bei solchen frz. wörtern auf *-ment* entspricht doch wohl dem im deutschen kontext herrschenden gebrauch. D. red.

hob der minister ausdrücklich hervor, dass das deutsche nicht mehr allgemein obligatorisches lehrfach ist.

S. 19 bemerkt S., durch die „schulgesetzgebung Jules Ferrys sei dem minister 1880 eine beratende körperschaft zur seite gestellt worden: *le conseil supérieur*“. Diese körperschaft ist aber gerade so alt wie die *Université de France*: Napoleon I. schuf sie zusammen mit dieser, und in dem gesetz vom 17. märz 1808, welches die *Université* gründete, sind schon die zusammensetzung und die funktionen des *conseil* bestimmt. Nur nannte ihn Napoleon *conseil de l'Université*; durch das von Ferry ausgearbeitete gesetz wurde nur die zusammensetzung dieser körperschaft neu geordnet. Die *section permanente*, welche aus dem *conseil supérieur* hervorgeht und durch seine funktionen eine *ungemein wichtige bedeutung* hat, erwähnt S. seltsamer weise gar nicht.

In dem abschnitt über die *répétiteurs* (S. nennt sie immer *maîtres répétiteurs*, während doch diese bezeichnung schon 1891 abgeschafft ist, ihre amtsbezeichnung ist *répétiteurs*) widerspricht sich eigentlich S. selbst. Anfangs sagt er: „die *répétiteurs* sind meist leute, die in irgend einer weise geprüft sind, sei es beim bakkalaureat, sei es bei der *licence*, oder die, nachdem sie die letztere erlangt haben, noch keine stelle gefunden haben.“ Dann fährt er aber gleich fort, dass die letztere kategorie jetzt auch schon *ziemlich zahlreich* ist, und dass in Paris und wohl ebenso in den übrigen universitätsstädten unter den *répétiteurs* auch *studenten* sind. In wirklichkeit werden an den lyzeen überhaupt keine *répétiteurs* angestellt, die nicht die *licence* oder den *baccalauréat* bestanden haben. Jene bilden die erste, diese die zweite klasse (*ordre*) der *répétiteurs*. Statt der *licence* ist auch *le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes* zulässig. Für die *collèges* ist diese bestimmung allerdings nicht direkt verbindlich. Der minister hat aber die magistrat schon in den jahren 1891 und 1892 aufgefordert, für die hebung dieses standes einzutreten, und leistet dafür seit jener zeit besondere subvention. Ausserdem hat ein *collège* stets weniger *répétiteurs* als ein *lycée*. Ein besonders lebhafter wunsch der *répétiteurs* ist es aber, den titel *professeurs adjoints* zu erhalten.

In dem abschnitte über die vorbildung der gymnasiallehrer spricht S. nur von den beiden prüfungen der *licence* und der *agrégation*. Dass es eine dritte, der ersteren gleichwertige, prüfung gibt, bleibt unerwähnt. Dies ist die prüfung zu dem *certificat d'aptitude*. Davon gibt es zwei arten: *le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes*, welches die berechtigung gewährt, eine neuere sprache in ALLEN gymnasialklassen unterrichten zu können; und *le certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires*, welches die unterrichtsberechtigung allerdings nur für sämtliche fächer der *unteren* klassen verschafft. Beide prüfungen sind *concours*. — Und wenn es schliesslich heisst, „für die lehrberechtigung an den *LYCÉES* und an den fakultäten ist ein höherer grad (*sc.* als die *licence*), die *agrégation*, nötig,“ so ist dieser satz auch nur mit der einschränkung richtig,

dass allerdings die *agrégés* zunächst nur an den lyzeen angestellt werden, dass aber daneben an *ebendiesen anstalten* sehr viele *chargés de cours* angestellt sind, welche nur die *licence* oder *le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes* erworben haben. — Bei der tabelle der pflichtstundenzahl hätte auch bemerkt werden müssen, dass diese normalzahlen nur für die *lycées*, nicht aber für die viel zahlreicheren *collèges* gelten.

Durch solche versehen wird der wert des Schwenerschen buches etwas beeinträchtigt. Der verfasser hätte sie aber sehr leicht vermeiden können, wenn er, anstatt quellen zweiter hand, wie Heinzig und Marion, nur die amtlichen quellen benutzt hätte, die in Paris sehr leicht zugänglich sind. Dies sind *Le Journal officiel*, *Le Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* und das grosse sammelwerk von A. de Beauchamp: *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*. Paris 1880—1889, 4 bde., umfassend die jahre 1789—1889.

Berlin.

OSWALD GERHARDT.

J. CZERWENKA, *Die pflege des mündlichen gedankenausdruckes*. Leipzig. Siegmund und Volkening. O. j. M. 0,50, kart. 0,65.

Auf 31 s. kl 8° empfiehlt der verf. in ganz verständiger weise, dass man in der schule jederzeit mit sorgfalt bemüht sei, die schüler dazu anzuhalten, dass sie sorgfältig aussprechen und das, was sie hören und lesen, in gutem deutsch wiedergeben. Neues bringt er nicht, hier und da wäre wohl noch etwas einzuwenden, im wesentlichen kann man ihm zustimmen.

F. D.

W. PREYER, *Zur psychologie des schreibens*. Mit besonderer rücksicht auf individuelle verschiedenheiten der handschriften. Hamburg und Leipzig, verlag von Leopold Voss. 1895. 230 s. 8°. M. 8.

Das buch hat ausser der einleitung fünf abschnitte und eine beilage: die anfänge der graphologie bei Goethe und Lavater; beigegeben sind 9 tafeln mit schriftproben; im texte selbst befinden sich mehr als 200 schriftproben.

Der erste abschnitt behandelt die frage, wodurch handschriften sich von einander unterscheiden: kurven oder ecken, verbindung und grösse der buchstaben, entfernung der buchstabenteile von einander und von der zeile, grund und haarstriche etc.

Im zweiten abschnitt wird die frage: wie die verschiedenheiten der handschriften zu stande kommen, dahin beantwortet, dass der sog. charakter einer handschrift nicht von der hand abhängt, denn bei schreibversuchen mit dem fuss, mund, kinn oder knie etc. bleiben die meisten individuellen merkmale der schrift bestehen; „es müssen vielmehr gewisse theile der grosshirnrinde sein, von welchen die motorischen impulse zur bewegung der federspitze ausgehen; diese theile der rinde bilden sich nur durch schreibunterricht aus“. Des weiteren führt der verfasser aus, dass dieses

zentrum nicht identisch mit dem sprechzentrum sein kann und ein bilateral-symmetrisches gebilde sein muss.

Der dritte abschnitt enthält analyse und synthese der schriftzeichen. Jeder buchstabe zerfällt stets in 8 ursprüngliche elemente (ausser dem punkte) nach der richtung der bewegung der federspitze. „Ausser dieser richtung variirt beim schreiben schliesslich nichts anderes als die länge des von der federspitze durchlaufenen weges, dessen breite und die unterbrechung oder pause der in allen fällen nur kurze zeit kontinuierlichen federspitzenbewegung. Irgendwelche beeinflussung der schreibbewegung durch individuelle psychische zustände oder organische besonderheiten kann nur durch die vier variablen eigenschaften des geschriebenen erkennbar sein. Alles andere, wodurch handschriften sich von einander unterscheiden, ist erst eine weitere folge davon oder hat mit der schrift selbst nichts zu thun.“

Der vierte abschnitt, der umfangreichste, s. 56—204, enthält das wichtigste des werkes, die charakterologische bedeutung der individuellen merkmale der schrift. Von denjenigen merkmalen der handschriften, durch welche deren individuellen verschiedenheiten gegeben sind und welche auf den im dritten abschnitte gezeigten 4 grundeigenschaften beruhen, ist am bedeutungsvollsten die form der schriftzeichen; sie gibt mehr aufschluss über den charakter des schreibers als die übrigen in frage kommenden 9 momente: verbindung der schriftzeichen, vollständigkeit der schrift, grösse der zeilen, grund- und haarstriche, schriftlage, richtung der zeilen, länge derselben, abstand derselben, paraphe.

Der fünfte abschnitt endlich handelt von der pathologie der schrift.

Es würde zu weit führen, Preyers resultate seiner bemühungen zwischen hervorstechenden psychischen eigenschaften eines menschen und eigentümlichkeiten seiner handschrift einen physiologischen oder psychologischen zusammenhang aufzufinden, hier auch nur in knappen andeutungen aufzuführen. Nur der standpunkt des verfassers sei noch gezeigt: „Treuer als die photographie die gesichtszüge wiedergibt, spiegeln die schriftzüge seelische vorgänge ab. Aus der vereinigung der bei der analyse der schriftzeichenform gewonnenen ergebnisse mit den aus der schriftlage etc. gewonnenen lassen sich bestimmte schlüsse über das naturell des schreibenden, über seinen charakter, seinen bildungsstand und, wenn er nicht ganz jung ist, über sein wahrscheinliches zukünftiges verhalten ableiten Hierbei sind negative ermittelungen gerade so wichtig wie positive. (!) Die handschriftenvergleichung hat bei anstellungen eine grosse, praktische wichtigkeit.“ (!)

Der physiologisch und psychologisch so hervorragend geschulte verfasser hat, auf Abbé Michons *Système de graphologie* und *Méthode pratique de graphologie* fussend, durch mehrjährige arbeit die thatsachen auf dem gebiet der graphologie zu erklären versucht. Er hat eine reiche fülle vergleichsmaterials beigebracht. Für denjenigen, der sich über die graphologischen bestrebungen unterrichten will, muss das buch, das sich durch

druck und papier sehr vorteilhaft auszeichnet, auf das beste empfohlen werden. — Ich persönlich teile den in weiten kreisen gegen die charakterologischen beurteilungen herrschenden skeptizismus, und zwar jetzt, nachdem ich längere zeit mein augenmerk auf diese fragen gelenkt habe, noch mehr. Eben so wenig wie das wort, dass der stil der mensch sei, für alle fälle giltigkeit hat, eben so wenig das, dass die schrift den charakter spiegele. Ja wir müssen noch weiter gehen: wenn das erstere auch in vielen fällen wahr ist, so lässt sich dasselbe keineswegs von dem letzteren behaupten, denn hier spielen erste anweisung, langjähriges vorbild, übung, reminiscenzen etc. eine zu mächtige rolle. Freilich lässt sich fast immer mit leichtigkeit herausfinden, ob eine handschrift von einem gebildeten oder ungebildeten herrührt; doch kann ich nicht daran glauben, dass naturell und charakter daraus bestimmbar seien. Wer wollte aus der schrift eines menschen, der immer genau in der weise schreibt, wie er es gelernt hat — solcher gibt es genug — schlüsse auf den charakter ziehen? Und nach Preyer haben negative ermittelungen denselben wert wie positive!

Einzelnes fand ich wohl bestätigt, aber viel, viel mehr nicht. Ja ich fand teilweise das gegenteil. So habe ich z. b. einen sehr energischen bekannten, in dessen handschrift gegen Preyers regel fast nichts von grundstrichen zu sehen ist, während allerdings für Bismarcks schrift zusammenfall wirklicher energie mit kräftigen grundstrichen zu konstatiren ist. Übrigens gibt Preyer s. 168 selbst zu, dass die regel betreffs der energie nicht in jedem falle gilt.

Ein anderes beispiel. Nach s. 139 lassen getrennte buchstaben auf reges geistiges leben, mit wechselvollem spiel der reichlich immer aufs neue entstehenden ideen, und auf interesse an poesie schliessen, während verbundene buchstaben mehr auf den praktischen sinn des, einen fest erfassten plan besonnen, systematisch, methodisch verfolgenden, nüchternen kopfes hinweisen, der mehr prosaisch veranlagt ist. Letztere charaktereigenschaften hat ein mir nahestehender mann des baugewerbes ganz und gar; seine handschrift aber zeigt, so weit zurück ich sie auch verfolgen mag, eine auffallende trennung der schriftzeichen.

Leicht liessen sich diese beispiele vermehren; doch mögen die angeführten genügen. Wenn der verfasser gelegentlich anführt, dass einzelne nationen bestimmte buchstabenformen vorziehen, so muss ich dem zustimmen; aber daraus lässt sich m. e. nur der schluss ziehen, dass diese einmal aufgekommenen formen sich festgesetzt haben und dem herrschenden geschmack entsprechen: weitere schlüsse auf volkscharakter wage ich nicht daraus zu ziehen. Wie wäre es andererseits auch möglich, dass bestimmte zeitabschnitte sich mit vorliebe gewisser formen bedienen und zwar in so ausgedehntem masse, dass die paläographie die sichersten schlüsse auf das alter vergilbter handschriften ziehen kann und darf? So schön, so interessant, so eminent praktisch es auch wäre, die forschungen der graphologie bestätigt zu sehen: ich kann bis dato nicht von meinem skeptischen standpunkte weichen.

Heidelberg.

AD. RITZERT.

O. BRENNER, *Grundzüge der geschichtlichen grammatik der deutschen sprache*. München, J. Lindauer, 1896. IV. 113 s. 8°. M. 2,40.

Vorliegende schrift, die ausser der laut- und beugungslehre auch noch einen abschnitt über nhd. verskunst (s. 88—97) und 25 sprachproben aus dem 9. bis 19. jahrh. (s. 98—113) enthält, hat zunächst den zweck, die nhd. grammatik des verfassers zu erläutern, und beabsichtigt sodann, lehrer des deutschen und schulamtskandidaten zu selbständiger erklärang der grammatischen dinge anzuregen; sie will nicht nachgeschlagen, sondern mit verständnis gelesen und durchgearbeitet sein. Satzgefüge und wortbildung sind ausgeschlossen, litteraturnachweise spärlich gegeben. In gedrängter kürze werden die ergebnisse der wissenschaftlichen forschung nach dem gegenwärtigen stande der grammatik geboten, die veränderungen meit lautphysiologisch oder durch das gesetz der analogie erklärt, die entwicklung von der ahd. zeit bis zur gegenwart vorgeführt. Überall werden die mundartlichen gebilde, namentlich Ober- und Mitteldeutschlands, zur erläuterung herangezogen, hier und da auch abgelegene sprachformen, wenn sie charakteristisch und methodisch lehrreich waren, mitgeteilt; doch wird die kenntnis des mhd. vorausgesetzt.

Auf jeder seite merkt man das selbständige urteil und den scharfen blick des verf., aber auch den gewaltigen fleiss, der so umfangreichen stoff auf so engem raume zusammenzudrängen vermocht hat. Zu loben ist ferner die geschickte und übersichtliche anordnung des ganzen und die treffliche auswahl der sprachproben, die besonders geeignet sind, den allmählichen schwund der endvokale darzulegen. Dagegen darf auch nicht verschwiegen werden, dass das buch von flüchtigkeiten aller art entstellt ist. Druckfehler sind nicht selten, selbst im druckfehlerverzeichnis (z. b. sechsmal „liess“ für „lies“ = *lege*), satzzeichen fehlen häufig, ungleichmässigkeiten begegnen oft; z. b. sind die ostmitteldeutschen formen für *hochzeit* und *barfuss* s. 5 *huchst* und *barbsch*, s. 8 aber *hukst* und *barbs* gedruckt, s. 19 der (got.) reduplikationsvokal mit *ē*, s. 76 mit *ē* bezeichnet, s. 15 das suffix-*t* bald richtig, bald falsch, bald gar nicht abgetrennt (*lus-t*, *tri-ft*, *fluht*) u. a. Hier und da lässt auch die fassung der regeln an genauigkeit zu wünschen übrig. S. 6 ist von „endvokalen“ die rede, die zwischen zwei stark betonten silben stehen (= endungsvokalen), s. 15 heisst es: „Längere laute und diphthonge wechseln mit kürzeren oder vokallosgkeit (quantitat. wechsel) oder ein vokal (diphthong) wechselt mit einem andern, langer vokal mit diphthong (qualit. wechsel)“, wo es hinter dem „oder“ heissen müsste: „vokale gleicher quantität mit einander“; s. 46 fehlt in dem satze: „Mhd. nehmen auch die plurale auf *-er* noch *-e* an“ das wort „mitunter“.

Gegen die vorgetragenen ansichten wird man nur an wenigen stellen zu widerspruch geneigt sein: ganz unverständlich ist mir s. 36 oben zeile 2—4, unrichtig wohl auch s. 37 z. 6 ff.; denn in *sarg* steht das *g* nicht hinter einem vokal, sondern hinter der liquida *r*, deren einflusse offenbar die spirans entsprungen ist (vgl. obersächs. *marcht*, *kalch* = *markt*, *kalk*). S. 9 verdankt das volkstümliche „*französisch*“ seine entstehung wohl

dem streben nach dissimulation wie obersächs. „preusch“ = preussisch und „säksch“ = sächsisch; s. 35 ist bei *Handburg*, *nachtbauer* u. a. für *Hamburg*, *nachbar* sicherlich volksetymologische zurechtlegung mit im spiele wie bei *Rotstock* = *Rostock*.

Eisenberg, S. A.

O. WEISE.

VERMISCHTES.

ENTGEGNUNG.¹

In nr. 10 der *N. Spr.* vom jahre 1896 ist eine besprechung meines *Cours supérieur de grammaire française* erschienen, auf welche ich folgendes zu erwidern habe.

Der referent wirft mir vor, einerseits in ein buch, das auf wissenschaftlichkeit anspruch erhebe, elementare selbstverständliche erklärungen aufgenommen und andererseits sowohl in der laut- als in der formenlehre merkwürdige dinge zum besten gegeben zu haben. Bezüglich des ersten vorhaltes wolle er erwägen, dass die bestimmung des wichtigen und unwichtigen wesentlich von dem standpunkte abhängt, von dem ein werk geschrieben ist. Meine aufgabe bestand ausschliesslich darin, denen eine sichere anleitung zu geben, die die französischen schriftsteller mit verständnis lesen und ein korrektes französisch schreiben lernen wollen. Daraus ergab sich für mich die notwendigkeit, manches zu betonen, was für den phonetiker z. b. von geringerer wichtigkeit ist (siehe das als überflüssigen ballast angefochtene kapitel über die *syntaxe des prépositions*), anderes nur anzudeuten, worauf letzterer den hauptwert glaubt legen zu müssen. Die definitionen der verschiedenen wortarten habe ich, nach dem vorgang der besten französischen autoritäten, mit vollem vorbedacht jedem kapitel vorausgeschickt, da ich aus langjähriger erfahrung weiss, wie schwer es dem prüfungskandidaten wird, dieselben in der fremdsprache selbst zu formuliren.

Und nun der beweis der unwissenschaftlichkeit meines buches, den der herr referent glaubt erbracht zu haben!

Unwissenschaftlich sei meine behauptung, dass die verschlusslaute ohne hülfe eines vokals nicht ausgesprochen werden können. Das hängt einfach von der bedeutung ab, in der ich das wort „aussprache“ gebrauche; auch kann ich mich in diesem punkte auf keine geringere autorität als die Auguste Brachets berufen, dem ich den ausdruck, an dem ref. so sehr anstoss genommen, entnommen habe, und in dessen garten der stein, der auf mich gezielt war, geflogen ist. — Dass ich das wort *où* auch als *pronom relatif* bezeichnet habe, wird dem publikum als ein weiterer beweis meiner

¹ Warum sich der herr verf. bei seinem ersuchen um aufnahme der obigen entgegnung auf § 11 des pressgesetzes vom 7. mai 1874 beruft, ist uns unerfindlich.

D. red.

ignoranz verkündet. Wohl weiss ich, sehr geehrter herr ref., dass dieses *où* vom lateinischen *ubi* stammt und wie *dont*, *en* und *y* ursprünglich ein *adverbe* ist; sollten aber Sie selbst thatsächlich nicht wissen, dass diese vier wörtlein als *pronoms relatifs* gebraucht und von allen französischen grammatikern als solche bezeichnet werden? Kaum kann ich es glauben! In der eingehenden und massgebenden grammatik von C. Ayer, deren 4. auflage mir soeben zugeschiedt wurde, können Sie wörtlich lesen: *Le pronom adverbial où s'emploie aussi comme pronom relatif pour exprimer les rapports de lieu et de temps. Ex.: La maison où (= dans laquelle) je loge n'est pas loin d'ici.*

Ebenso leicht wäre es mir, die definitionen der verschiedenen formen des verbs zu rechtfertigen und dem herrn ref. zu beweisen, dass, wenn zwischen uns verschiedenheiten der auffassung bestehen, er doch nicht ganz berechtigt war, so von oben herab über jemanden abzuurteilen, dessen name ihm bis jetzt unbekannt gewesen ist. Ich könnte ihm meinerseits mein erstaunen darüber ausdrücken, dass er den conditionnel als modus und auch den in Frankreich allgemein gebräuchlichen ausdruck *adoucissement* zur bezeichnung des übergangs von *l* in *u* und von *y* in *i* nicht zu kennen scheint.

Die wissenschaftliche erklärang der formen *dites* und *faites*, anstatt *disez* und *faisez*, habe ich absichtlich unterlassen, da diese zwei ausnahmen, die auf die besprochenen gesetze sich nicht zurückführen liessen, mir in anbetracht des verfolgten zweckes nicht wichtig genug erschienen, um ihretwegen eine neue erörterung zu beginnen.

Der ref. lässt durchblicken, dass er noch eine reiche sammlung von beweisen zur verfügung hätte, um die wertlosigkeit meines buches darzuthun. Obgleich ich voraussetzen darf, dass er mit dem besten geschütz das feuer gegen mich begonnen hat, so wäre ich ihm doch zu dank verpflichtet, wenn er auch mit dem minderwertigen vorrücken wollte, um mir gelegenheit zu geben, mich zu verteidigen oder von ihm zu lernen. Wenn dies seinerseits in weniger herablassender weise geschähe, so könnte eine auseinandersetzung nur förderlich sein.

Zum schluss sei es mir erlaubt, ihm hierdurch mitzuteilen, dass die französische sprache meine muttersprache ist, dass ich sie dank meinen regelmässigen französischen gottesdiensten noch nicht ganz vergessen habe, und dass, wenn ich mich vor den herren phonetikern in ehrfurcht beuge, ohne mich von meinem praktischen standpunkte aus von der fruchtbarkeit ihrer arbeit für die förderung der sprachkenntnis unter unsern lehrern überzeugen zu können, ich ihm in allen anderen fragen die antwort auf seine angriffe nicht schuldig bleiben werde.

Dresden.

J. OSTER,

frz. prediger d. ev.-ref. gemeinde.

ANTWORT.

Auf vorstehendes habe ich nur wenig zu sagen. Die begriffe über das, was wichtig oder unwichtig ist, sind in der that individuell. Steht es dem

verfasser einer grammatik frei, seine ansichten drucken zu lassen, so muss es doch auch wohl andern unbenommen bleiben, ihre abweichende meinung zu äussern.

Dass herr Oster stets den wissenschaftlichen standpunkt gewahrt habe, kann ich auch jetzt noch nicht zugeben. Er bleibt dabei, dass ein verschlusslaut ohne hilfe eines vokals nicht ausgesprochen werden könne, und beruft sich darauf, es käme darauf an, in welcher bedeutung er das wort „aussprache“ gebraucht habe. Ja, in welcher denn? Das sagt er nicht. Ich kann mich somit nur an das halten, was man heute in der wissenschaft darunter versteht. Deshalb macht auch die berufung auf Brachet keinen eindruck auf mich. Wenn hr. O. auf s. 1 die überschrift „Phonétique“ gibt und in der vorrede bemerkt: *„Les chapitres sur l'étude des sons (Phonétique) .. ne contiennent que les résultats les plus importants et les plus incontestables de la linguistique moderne“*, so ist man nicht darauf gefasst, dass er gleich zu anfang erklärt, es gäbe 3 artikulationsorgane: *le gosier, les dents, les lèvres*. In dem ganzen kapitel über die aussprache ist von einem einfluss der phonetischen wissenschaft nichts zu merken.

Über *où* habe ich nur gesagt: „*où* ist nach ihm *pron. rel.*“. Dass ich das dem publikum als einen weiteren beweis seiner ignoranz verkündet habe, schiebt er mir unter; solche ausdrücke gebrauche ich überhaupt nicht. Dass er die ableitung von *où* kennt, bezweifle ich gar nicht, aber dass er es als *pronom* bezeichnet, bemängele ich. Wohl weiss ich, dass sich diese bezeichnung bei französischen grammatikern findet; auch bei deutschen. Unrichtig ist sie trotzdem, und ich brauche ihn nur auf die worte seiner eigenen vorrede zu verweisen, wo er, wenn auch in anderer hinsicht, *„les explications .. fausses souvent, que chacun reproduit sur la foi de ses prédécesseurs“* verwirft.

Dass tempus, modus etc. flexionen sind, glaubt er rechtfertigen zu können. Da er es nicht thut, so kann ich nichts darauf erwidern. Dass der conditionnel vielfach fälschlich als modus bezeichnet wird, weiss ich auch; das ist aber doch kein grund, falsches immer wieder drucken zu lassen. Den ausdruck *adoucissement* in der angegebenen bedeutung wird er bei phonetikern vergeblich suchen.

Über *dites* und *faites* habe ich wörtlich gesagt: „Zu verwerfen ist, dass er sagt: *Au lieu de* *disez on dit* DITES, *au lieu de* *faisez on dit* FAITES.“ Da muss der schüler glauben, es müsste eigentlich *disez, faisez* heissen, man sagte nur statt dessen anders. Eine wissenschaftliche erklärung der formen ist gar nicht nötig, aber so ist es unwissenschaftlich und — darauf liegt der nachdruck — unpädagogisch.

Nach alledem kann ich mein urteil über das Ostersche buch nur aufrecht erhalten. Auf seine persönlichen liebenswürdigkeiten antworte ich nicht. Bei seinen aus dem buche hervorgehenden kenntnissen der phonetik dürften seine schlussworte über die „herren phonetiker“ keinen weiteren eindruck auf dieselben machen.

Weilburg.

DR. A. GUNDLACH.

PERSÖNLICHE BEMERKUNG.

Die herausgeber der *Schulbibliothek franz. und engl. prosaschriften aus der neueren zeit* (Bahlsen-Hengesbach) haben aus dem umstande, dass ich ihrer *N. Spr.* III, s. 563 nicht gedacht, eine missbilligung herausgelesen. So etwas liegt vielleicht auch für andere leser nahe, und deshalb will ich hier ausdrücklich erklären, dass ich die genannte sammlung für eine *sehr* wertvolle halte und die äussere ausstattung nur in hohem grade lobend anerkennen muss.

Rendsburg.

H. KLINGHARDT.

REFORM UND PRAXIS.

Ein frankfurter lehrer schreibt uns: „Gelegentlich einer in den letzten herbstferien stattgehabten fusswanderung mit schülern höherer schulen durch Frankreich und zurück über die schlachtfelder bei Metz (die tour ging über Strassburg, Colmar, Münster, durch die schlucht nach Gérardmer, über St. Dié, Lunéville, Nancy, Pont-à-Mousson, Arnville und Gorze nach Mars-la-tour) konnte man deutlich beobachten, welche erfolge die reformbestrebungen sowohl im verstehen der fremden sprache als auch in der sprachfertigkeit in derselben erzielen, und was andererseits die grammatisierende methode mit ihren formalen bildungszwecken zu wege bringt. Dort sofortiges verständnis und gewandte, dem fremden idiom offenbar ähnelnde ausdrucksfähigkeit, hier schwerfälliges konstruieren auf grund sprachlich-logischer schulung. *Il faut que vous parliez plus lentement*, konnte man oft schüler der alten methode bei einkäufen sagen hören, während welcher zeit reformschüler längst gefragt hatten: *Combien ceci? combien cela?* Wer sich also ein wirkliches sachliches urteil über die reformbestrebungen bilden will, der reise mit schülern, die theils nach der alten und theils nach der neuen methode unterrichtet werden, in *Frankreich selbst*, und er wird bekehrt zurückkommen.

„Ich theile diese erfahrung den herren reformern um so lieber mit, da es leider immer noch schulmänner gibt, die sich nicht bekehren lassen wollen.“

F. D.

CRI-MAMAN.

In dem verzeichnis einer pariser *librairie*, die nicht allein mit büchern und gassenhauern, sondern auch — die vielseitigkeit verdient alle anerkennung — mit portemonnaies, zigarentaschen und scherzartikeln schwunghaften handel treibt, lesen wir u. a. die folgende beschreibung und empfehlung eines *Cri-Maman* benannten instrumentes: *Petite boîte mystérieuse prononçant très distinctement et sur un ton plaintif le mot: maman. — Rien de curieux comme de faire crier cet appareil dans la poche: chacun croyant entendre dans le lointain les vagissements d'un nouveau-né, se met immédiatement à la recherche du bébé abandonné. — Ce cri, amusant en société, a aussi une utilité incontestable pour ceux qui, voyageant en chemin de fer, tiennent à rester seuls dans le compartiment qu'ils ont*

choisi. Il suffit pour cela de la faire entendre à chaque station. — Das wäre ja vielleicht etwas für die leser der *N. Spr.*, wenn sie nach Paris und London reisen. Der preis beträgt nach angabe des kataloges nur 2 fr. 15, eine im verhältnis zur wichtigkeit des köstlichen gerätes gewiss verschwindend kleine summe.¹

Berlin.

FLEMMING.

ZUR LITTERATUR ÜBER GESCHICHTE UND METHODIK DES ENGLISCHEN UNTERRICHTS.

Das *Enzyklopädische handbuch der pädagogik* von professor W. Rein in Jena bringt in der 11. und 12. lieferung des I. bandes einen *geschichtlichen* abriß des *englischen unterrichts* von Pariselle und eine darlegung des unterrichtsverfahrens von E. Hausknecht. Der kurze geschichtliche überblick (s. 834—838) zeigt klar, wie spät erst das studium des englischen in unseren schulen begonnen hat (P. nimmt 1750 als beginn des fakultativen, 1859 des obligatorischen unterrichts an). Die „reform“-bewegung wird von P. erwähnt als von einfluss auf die neuen lehrpläne. Hausknecht stellt sich in seiner darlegung durchgehend auf den boden der reform. Wenn ihm auch hier und da eine einseitigkeit vorgeworfen werden könnte (so z. 13 nennt er von lehrbüchern nur ein „bekanntes elementarbuch“, in welchem zwar *roast beef*, *plumpudding*, *mother*, *daughter* fehlten, aber *iguanodon* sich fand; und sein eignes *The English Student*), so steht doch seine ganze darlegung durchaus auf der höhe der zeit, und ich möchte sie trotz ihrer kürze doch den breiten ausführungen Glaunings vorziehen (*Didaktik und methodik des englischen unterrichts*). Indessen bin ich dabei vielleicht parteimann, da Gl. in seinen darlegungen sich der „reform“ wenig geneigt zeigt. Hausknecht ist knapp, aber klar und sicher. Er gibt in dem engen rahmen, der ihm zu gebot steht, alles, was man füglich von ihm erwarten kann, und er gibt es gut.

F. D.

DIE METHODE GOUIN.

Vor längerer zeit hörte ich, die erfolge, welche mit der methode Gouin bei Steads söhnen erzielt worden waren (vgl. *N. Spr.* III, s. 2), hätten nicht stand gehalten. Ich wandte mich an herrn Stead und erhielt von ihm folgende antwort, die er auf meine bitte mir zu veröffentlichen gestattete: *With regard to the report about my boys. I think that those who spread the report are enemies to the Gouin system. Of course when children learn a language under any system, their proficiency can only be kept up by constant practice, and as my children are busy with other studies, they are doubtless more or less rusty. But this is equally true of their German which they learnt on the old system, and with the French which they learnt under M. Gouin. I can only say that though their*

¹ Das wäre also das auf den sprechapparat reduzierte „künstliche baby“, das u. w. schon früher auf dem markt erschienen ist.

D. red.

French may be rusty from dis-use, they say they would have no hesitation whatever in going to France at this moment and feel sure they would have no difficulty in conversation, any more than two of them had when they made a French tour at the close of their lessons. Hiernach wäre wohl herrn Gouins ansicht, dass das nach seiner methode erlernte unvergesslich sei, als irrthum nachgewiesen — was ohnehin wohl anzunehmen war —; dagegen stände doch ein beachtenswerter positiver erfolg ausser zweifel.

F. D.

PFLEGE DES GESPROCHENEN ENGLISCH IN DER AMERIKANISCHEN SCHULE.

Schon einmal habe ich einen vortrag von A. F. Nightingale über die vorbildung der lehrer an höheren schulen zitirt (IV, s. 127). Auch die folgende stelle möchte ich den lesern d. zs. nicht vorenthalten: *A distinct articulation, a clear enunciation, a proper pronunciation, the taking off of one's hat in respectful courtesy to every English word and to every syllable of that word is an all-important culture to one who would be an exemplar of the English language before his pupils. The reading of the English classics in our high schools is something abominable. In our intense anxiety to teach literature we have abandoned all attention to voice culture, and while I would not sacrifice thought to utterance, they are to my mind inseparable when one is reading aloud. I am not arguing for elocution in its vicious sense, not for Delsarte in its excessive forms, but I do contend that we shall not be able to cultivate a literary sense in our pupils, unless we are able to read literature with a full application of its emotional feeling, and awaken in our pupils such an appreciation of the style as well as the content, that they will be aroused to cultivate the ability to differentiate between the pathetic and the humorous, the didactic and the descriptive, in vocal expression as well as in thought comprehension, and not read the "One Hoss Shay," the "Sermon on the Mount," "The Death of Paul Dombey," and "Rienzi to the Romans," all in the same tone, with no stirring of the passions and no change in the features.* W. V.

NOTIZ.

Ein bericht über den 7. allgemeinen deutschen neuphilologentag in Hamburg (pfingsten 1896) wird im nächsten hefte der *N. Spr.* erscheinen.

D. red.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

JULI 1896.

HEFT 4.

ZUR FRAGE DER NEUPHILOLOGISCHEN VORBILDUNG.

III.

DIE VORBILDUNGSFRAGE IN AUSSERDEUTSCHEN LÄNDERN.

Um mich des s. 129 erwähnten auftrags zu entledigen, wandte ich mich in den ersten monaten d. j. an je einen oder mehrere neuphilologische fachgenossen — vorwiegend mitglieder der *Association phonétique* — in so ziemlich allen europäischen und mehreren amerikanischen staaten mit der bitte um auskunft, die mir mit wenigen, gewiss zufälligen ausnahmen bereitwillig und rechtzeitig erteilt worden ist, wofür ich auch hier herzlichen dank sage. Ich lasse eine liste der betreffenden (20) länder und meiner herren gewährsmänner folgen: *Belgien* (Monseur-Brüssel), *Brasilien* (Nobiling-São Paulo), *Chile* (Lenz-Santiago), *Dänemark* (Jespersen-Kopenhagen), *England*, d. h. Grossbritannien und Irland, (Macgowan-Cheltenham), *Finnland* (Söderhjelm-Helsingfors), *Frankreich* (Passy-Neuilly), *Island* (Ólsen-Reikjavik)¹, *Italien* (Lovera-Salò), *Kanada* (Fraser-Soronto), *Niederlande* (van Hamel-Groningen), *Norwegen* (Storm-Christiania), *Österreich-Ungarn* (Schipper-Wien), *Portugal* (Vianna-Lissabon), *Rumänien* (Tocilesko-Bukarest), *Russland* (Ječinae-Omsk), *Schweden* (Wulff-Lund, Weinberg-Upsala), *Schweiz* (Süss-Genf), *Spanien* (Araujo-Toledo), *Vereinigte Staaten* (Bright-Baltimore). In dem wunsche, meinen herren korrespondenten nicht allzu beschwerlich zu fallen,

¹ Die isländischen neusprachler, die übrigens zugleich in andern fächern unterrichten, haben auf der universität Kopenhagen ihre ausbildung erhalten.

habe ich mich auf fünf (manchmal sechs) fragen beschränkt, die folgende punkte zum gegenstand hatten: 1) vertretung des modernen auf der universität; insbesondere 2) praktische übungen nach art unserer seminarübungen; 3) stellung des modernen in der fachprüfung; [4] zahl der hauptfächer in der prüfung und beim unterricht;] 5) aufenthalt im ausland, urlaub und stipendien; 6) ferienkurse. Die antworten wurden teils knapp in einem oder zwei sätzen, teils auch mehr oder minder ausführlich gegeben; mehrere letzterer art gedenke ich in den *N. Spr.* im wortlaut zu veröffentlichen. An dieser stelle begnüge ich mich mit einer übersicht der resultate, wobei ich bereits gedruckte darstellungen ausländischer fachzustände absichtlich im allgemeinen bei seite lasse. Da unsere karlsruher thesen einen natürlichen massstab für unser interesse bilden, schliesse ich mich auch der ordnung dieser thesen an.

Zuerst noch eine allgemeine vorbemerkung. Es ist klar, dass bei der mannigfaltigkeit der verhältnisse eine so einfache vergleichung, wie meine fragen vorauszusetzen scheinen, in der that zum teil unmöglich ist. „Universität“ und „universität“, „professor“ und „professor“ sind sehr verschiedene dinge. Mit „ordentlicher“ und „ausserordentlicher professor“, „privatdozent“ und „lektor“, mit „seminar“ und „staatsexamen“, „kandidat“ und „probejahr“ werden im ausland auch die fachgenossen vielfach keinen rechten begriff zu verbinden wissen, wie es uns mit den titeln und bezeichnungen sogar unserer nächsten nachbarn oft nicht besser geht. Ich kann daher auch nicht versprechen, dass nicht hier oder da ein korrespondent mich oder ich ihn missverstanden hätte. Ich habe jedoch irrtümer durch die einfachheit meiner fragen möglich zu vermeiden gesucht.

Nach der *dauer des studiums* und der anrechnung ausländischer semester (*these 1*) habe ich nicht ausdrücklich gefragt, jedoch z. b. erfahren, dass der akademische kurs in Kanada vier, in Chile drei jahre dauert.

Auf das *neuphilologische examen* (*these 2—7*) bezog sich die dritte der obigen fragen. In den meisten romanischen ländern ausser Frankreich gibt es eine lehrerprüfung in unserm fache nicht. Dafür tritt teils die akademische doktorprüfung und der wettbewerb (*concours*) bei der stellenbesetzung, teils nur der letztere ein. In den Vereinigten Staaten und im allgemeinen

auch in England (worüber nachher) hat der künftige lehrer überhaupt kein examen in der fremden sprache zu bestehen. In Österreich liegen die dinge ziemlich wie bei uns. In Schweden, Norwegen und wohl auch Dänemark geht die mündliche fachprüfung grossenteils, in Holland (überall?) ganz in der fremden sprache vor sich. Der französische *agrégé* muss eine lehrstunde in der fremden sprache erteilen. Ausdrücklich als hauptsache wird das moderne in der prüfung in Finnland, Kanada und Chile betrachtet. In Finnland (Helsingfors) umfasst das eine der beiden examina sowohl germanische als romanische philologie. Man kann daher, wie mein gewährsmann bemerkt, nur in dem einen fache eine eingehende praktische kenntnis verlangen; aber auch im nebenfache hält er das examen in der fremden sprache ab. Aus Kanada (*University of Toronto*) wird eine entschiedene zunahme der praktischen auf kosten der historischen anforderungen im laufe etwa der letzten zehn jahre gemeldet. Von Chile (*Instituto pedagógico* in Santiago) heisst es, anständige aussprache, einige gewandtheit in der konversation und praktische grammatik seien durchaus die hauptsache. Bisher seien die resultate allerdings mit wenigen ausnahmen wegen durchaus ungenügender vorbildung der alumnen nicht völlig befriedigend gewesen; das werde sich aber bessern, wenn erst auf den reformirten lyzeen ausgebildete schüler kämen. Auf dem *liceo* (einer sechsklassigen schule) werde nach dem neuen (Lenzschen) plan der ganze nachdruck auf mündliche beherrschung und freie aufsätze gelegt. — Sogar in England ist die richtung aufs moderne merklich. Die alten bestimmungen (1886—94) für den neusprachlichen *tripos* — natürlich in Cambridge — legten nach Macgowan ein übermässiges gewicht auf die philologische seite der sprache. Das seit zwei jahren gültige schema misst philologie und praxis gleichen wert bei. Auch eine mündliche prüfung kann auf wunsch abgelegt werden; doch übt erfolg oder nichterfolg darin noch keinen einfluss auf die note aus.

Ein fach genügt in Frankreich und in Chile,¹ — was die lehrpraxis angeht, auch in Spanien, wo es ausser beim stellenbewerb (den *oposiciones*) keine fachprüfung gibt; *ein hauptfach*

¹ Während der dreijährigen studienzeit wird in Chile jährlich geprüft.

in Dänemark, in Schweden¹ und in Finnland, doch lehrt hier ein „lektor“ oder oberlehrer an den schulen deutsch und französisch, — wie Söderhjelm meint, „zu sehr grossem nachteile für den unterricht, denn der lehrer kann sich natürlich nicht in beiden auf der erforderlichen höhe halten“. — Umfassender als bei uns scheinen die anforderungen in Norwegen. Nicht nur bilden englisch und französisch, ferner norwegisch, altnordisch und deutsch je eine gruppe von fächern, sondern es müssen je zwei gruppen in der prüfung verbunden werden (weitere gruppen sind: lateinisch und griechisch; geschichte und geographie).

Auch in bezug auf die *neusprachlichen lehrer* und den *neusprachlichen unterricht* auf der universität (*these* 8) herrscht im ausland grosses schwanken. Keine akademische vertretung der neueren philologie in unserem sinne haben ein paar romanische länder: Spanien, Portugal und Brasilien, Italien („Wir italiener sollten nach Bötien, wenn wir nicht in Abyssinien wären“), zum teil auch noch England (Oxford). In Russland wird, soviel ich sehe, der neusprachliche unterricht auf der universität nur in je zwei stunden wöchentlich durch lektoren erteilt, die zugleich lehrer an höheren schulen sind. Anderwärts sind mehr philologische oder mehr praktische „professoren“ oder sonstige universitätslehrer thätig, die in Österreich, Schweden und Kanada durch lektoren unterstützt werden. In Frankreich ausser Paris sind englisch und deutsch in der regel kombinirt. Auch im sonst so vorgeschrittenen skandinavischen norden fehlt es noch an stellen. „Wir haben nur *einen* professor für englische und französische philologie!“ schreibt Storm in Christiania. „Dieser unglückliche muss altenglisch, mittenglisch, neuenglisch, altfranzösisch, neufranzösisch beherrschen und vortragen. Dieser unglückliche bin ich seit 1873, wo diese professur errichtet wurde.“ Storm wird aber durch zwei dozenten, die über französische litteratur lesen und leseübungen veranstalten, wesentlich unterstützt. Umgekehrt zeigt das eine fach englisch doppelte besetzung in Dänemark, indem neben der ordentlichen professur Jespersens noch eine ausserordentliche dozentur besteht. „Moderne“ neben „historischen“ professoren werden nirgends erwähnt.

¹ Soweit französisch in betracht kommt. Englisch und Deutsch gehören zusammen.

Der praktische betrieb des modernen steht wesentlich mit dessen behandlung in der prüfung im einklang und ist nicht an lektoren und praktische seminare gebunden. So findet das moderne in Norwegen wohl ebenso eifrige pflege wie in Schweden; desgleichen in Chile. In Kanada wird aussprache und mündlicher gebrauch in zirkeln von fünf oder sechs teilnehmern vielfach im anschluss an wandbilder und mit verwendung phonetischer umschrift (und zwar derjenigen der *Association phonétique*) geübt. Ein elementarkursus für anfänger in phonetik findet in Toronto seit sechs jahren alljährlich statt. Methodische lautübungen, auch solche in tonfall und ausdruck, werden aus Schweden und Norwegen gemeldet. Schriftliche übungen treten, wie es scheint, aller orten mehr oder weniger zurück. Wie weit sich die dozenten bei ihren vorlesungen der fremden sprache bedienen, kann ich nach meinem material nicht genügend feststellen, sehe aber, dass es einzelne (wie van Hamel-Groningen) sogar durchgängig thun.

Zu *these 9* und *10* hatte ich begreiflicherweise keine frage gestellt, will aber nach einer mitteilung von herrn Weinberg-Upsala erwähnen, dass sich der schwedische *probekandidat* seine fächer ganz beliebig wählen kann, sogar solche, in denen er kein examen gemacht hat. — Chile und Kanada verdienen auch in *pädagogischer hinsicht* rühmende hervorhebung. In Santiago gibt es kurse für theoretische und praktische pädagogik, die für alle studenten obligatorisch sind. Im dritten (letzten) studienjahr finden probelektionen mit kritik in der übungsschule statt. Toronto besitzt seit einigen jahren eine provinzialschule für pädagogik. Es ist eine regierungsanstalt für die methodische ausbildung graduirter, die lehrer an einer höheren schule werden wollen. Dort wird auch neusprachliche methodik gelehrt.

Ebenso hat die *pflichtstundenzahl* (*these 11*) keinen gegenstand der umfrage gebildet. Das gute beispiel Frankreichs auch in diesem punkte ist bekannt.

Über den *aufenthalt im ausland*, *urlaub* und *stipendien* (*these 12*) will ich kurz folgendes sagen. Der aufenthalt im ausland ist nirgends obligatorisch, jedoch in Frankreich für die *agrégation* und in Finnland für die anstellung so gut wie bedingung. Auch in den meisten andern ländern wird seine be-

deutung gewürdigt. Staatliche *stipendien* zu diesem zweck gibt es in Österreich, Frankreich, der Schweiz, Rumänien, Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland. In Österreich verwendet das ministerium jährlich 6000 fl. für lehramtskandidaten und lehrer zu reichsstipendien. Sie betragen für ein ganzes jahr 1200 fl., für ein halbes jahr 600 fl., für einen ferienaufenthalt in Frankreich 200 fl., in England 300 fl. 1892 sind 10, 1893: 15, 1894: 17, 1895: 11, 1896: 12 bewerber (6 kandidaten und 6 lehrer) mit diesen stipendien bedacht worden. Über Frankreich hat dr. Rossmann im vorigen jahre in Köln berichtet (vgl. *N. Spr.* III, s. 569 ff.), dass der staat denen, die sich auf das *licencié*-examen vorbereiten, gewöhnlich auf grund einer wettprüfung zweijährige stipendien von 12—1500 fr. jährlich, mit einer auslandsbesteuer von 1200 fr. für das erste jahr, gewährt und auch den künftigen *agrégés* und den bereits angestellten lehrern reise-stipendien bewilligt, so dass im jahre etwa 20 stipendien zur verteilung kommen. In Schweden verleiht das ministerium den lehrern auslandsstipendien von 600—700 kronen. Die zahl der stipendien ist verhältnismässig grösser als in Deutschland; ein upsalenser professor rechnete aus, dass jeder angestellte neuphilologe etwa alle fünf bis sechs jahre ein stipendium erhalten könne, was „natürlich viel zu wenig“ sei. Auch universitäts-professoren und dozenten werden in Schweden mit solchen stipendien bedacht. In Finnland gehen die meisten kandidaten nach dem examen ins ausland, einige durch stipendien von 1500, 2000, 2500 fr., je nach der zeit (1 oder 1½ jahr), von der regirung unterstützt. Für angestellte lehrer hat der staat jährlich drei sommerstipendien von 950 und 1000 fr., die zu einem aufenthalt von drei monaten verpflichten. Dänemark wendet 13000 kronen für lehrer auf, etwa 3000 für neuphilologen. In Norwegen sind die stipendien nicht zahlreich. In anderen ländern fehlen sie gänzlich, doch wird meines wissens den amerikanischen kollegen wenigstens ausgiebiger urlaub gewährt, was auch bisweilen in England vorkommt. Mein englischer gewährsmann erinnert sich, dass er zweimal um beiträge zu den reisekosten ins ausland gehender kollegen von deren freunden angangen wurde. Also englische selbsthülfe auch hierin. Doch sei hoffnung vorhanden, dass die *County Councils* einen teil der ihnen für technischen unterricht zur verfügung stehenden mittel

auf reisestipendien verwenden, sobald das höhere schulwesen unter staatsaufsicht gestellt ist.

Ferien- oder, wie wir nun lieber sagen, *übungskurse* für fremde sprachen (*these 13*) sind im ausland selten. Schweden, dem wie den nachbarländern die greifswalder kurse zu statten kommen, hat mit eignen sommerkursen erst 1895 einen anfang gemacht. Die kurse sollen alle zwei jahre in Lund und Upsala stattfinden. Die englischen kollegen haben auch diese gelegenheit selbst in die hand genommen, halten aber ihre kurse im fremden lande ab (Jena, Caen, Paris). In Amerika werden französische kurse in Quebec aus dem englischen Kanada besucht. In Chile plant Lenz etwas derart für künftige septemberferien, um vor allem den nicht ausgebildeten lehrern aus älterer zeit, besonders den im schulfach angestellten franzosen und engländern, einige phonetik und unterrichtsmethodik beizubringen.

Da *these 14* und *15* ausser betracht bleiben, so bin ich ans ende meiner übersicht gelangt. Die länder, die uns am meisten in unseren fragen lehren können, sind — ausser Frankreich, Skandinavien und Finnland — Chile und Kanada. Es darf uns mit einiger befriedigung erfüllen, dass die dortigen reformen nicht ganz ohne deutschen einfluss zu stande gekommen sind. Das höhere schulwesen Chiles in der neuen form ist das werk von Lenz, einem bonner romanisten. Der fortschritt in Kanada ist fast ausschliesslich dem Neusprachlichen Verein von Ontorio zu verdanken, der gleich dem unseren seit etwa 10 jahren besteht und, wie prof. Fraser wohl sagen darf, viel zur verbesserung der ziele und methoden des neusprachlichen unterrichts gethan hat. „Ein teil seiner mitglieder“, bemerkt mir der genannte, „verfolgt aufmerksam den fortschritt der neusprachlichen reform in Deutschland und andern ländern, und zum teil auf grund der thätigkeit unseres vereins zeigt sich die tendenz, der richtung zu folgen, die Sie und andere in Deutschland empfehlen.“

Marburg.

W. VIETOR.

BERICHTE.

SIEBENTER NEUPHILOLOGENTAG ZU HAMBURG vom 25. bis 28. mai 1896.

(Nach eigenem stenogramm der *N. Spr.*)

Montag, den 25. mai, abends 8 uhr fand im Logenhouse eine gesellige zusammenkunft statt, wobei die tagesordnung für die allgemeinen sitzungen nach den vorschlägen des ortsausschusses festgestellt wurde. Die reihenfolge der vorträge und referate ergibt sich aus dem nachstehenden bericht. Von den ursprünglich angemeldeten vorträgen fielen wegen verhinderung der redner aus: W. Foerster-Bonn: *Der neusprachliche unterricht auf der universität*; H. Lewin-Wiesbaden: *Wie kann im englischen der sachunterricht dem sprachunterricht angereicht werden?*

I. SITZUNG, DIENSTAG, DEN 26. MAI 1896, VORMITTAGS 9 UHR.

Der *vorsitzende*, *prof. Wendt-Hamburg*, eröffnet die sitzung. Zum 7. male trete der verband der deutschen neuphilologischen lehrerschaft zusammen; das erste jahrzehnt seines bestehens werde sich in diesem jahre vollenden.

Das gleichzeitige tagen des allgemeinen deutschen lehrertages in Hamburg habe den vorstand nicht bestimmen können, eine vertagung der versammlung zu beantragen. „Tirol“ sei „gross genug“ für beide kongresse, und die mitglieder hätten durch ihr zahlreiches erscheinen dem vorstande recht gegeben.¹

Der redner hofft, es werde auch dieser neuphilologentag in der entwicklung des studiums und der methodik der neueren philologie einen wichtigen markstein bilden. Daran mitzuwirken durch vorträge, referate und die diskussion, sei vorwiegend die aufgabe der gäste. Das wenige, was der ortsausschuss habe thun können, einmal, um die arbeit vorzubereiten, dann um die arbeitspausen in befriedigender weise auszufüllen, habe er mit freuden gethan und hoffentlich mit einigem erfolg.

Keine einladung zum besuch eines hoftheaters oder zur teilnahme an einem hoffeste dürfe man in Hamburg erwarten. Denn die residenz des

¹ Die teilnehmerliste enthielt 203 namen (gegen 124 in Karlsruhe).

handels und des bürgertums entbehre des ererbten glanzes; mehr vielleicht als anderswo sei hier die arbeit des bürgers zierde und segen der mühe preis. Über die enge grenze des eigenen gemeinwesens, über die grenze des vaterlandes hinaus richte der hamburger die blicke auf das allumfassende gebiet des welthandels.

Wenn irgendwo die von den neuphilologischen schulmännern erstrebten ziele mit den händen ergriffen werden könnten, so sei es hier an der mündung des stromes, der die schiffe zu allen nationen hinausführe und beziehungen mit allen anzuknüpfen und festzuhalten treibe. Hier müsse man es wissen, wozu man neuere sprachen lernt, dass ihr betrieb sich losmachen müsse von den methoden, die sich vorwiegend oder gar ausschliesslich der form der sprache widmen, den inhalt zu kurz kommen lassen, methoden, welche das wissen nur fördern auf kosten des könnens. Das sprachenlernen sei freilich nur die eine seite des zu erstrebenden. Man dürfe auch nicht vergessen, dass die neueren sprachen einen teil der sprachwissenschaft bilden und in unserm schulorganismus einen bedeutenden faktor ausmachen. Wer uns einfach als sprachmeister abzutun glaube, der verkenne vollkommen unser streben und unsere ziele oder wolle sie nicht kennen. Sei die zunge gelöst, das ohr geübt, der grund gelegt zu dem ersten können, dann müsse man in die fremde form den fremden inhalt legen, dann das wort durch die sache, durch das reale beleben. Und nach dieser seite sei wissenschaftlich und praktisch von der universität und der schule noch vieles zu leisten.

Von diesem gedanken ausgehend, habe der vorstand eine englische *realienausstellung* veranstaltet, deren katalog die übliche festschrift vertreten möge. Es könne nicht schaden, wenn auch einmal etwas geboten werde, was vorwiegend dem praktischen bedürfnis des unterrichtenden rechnung trägt, und wenn von Hamburg, das mit England so lebhaft beziehungen unterhält, eine starke anregung ausgehe, dem englischen unterricht neue seiten abzugewinnen, ihm vielleicht weitere ziele zu stecken. Denn aus den büchern und bildern töne uns der ruf entgegen, dass alle lebensäusserungen des fremden volkes und die natürlichen voraussetzungen seines politischen daseins von dem philologen studiert sein wollen, und dass er das im fremden lande geschaute und beobachtete womöglich daheim systematisch und wissenschaftlich vertiefen und aus der gewonnenen kenntnis heraus ein geeigneter interpret der fremden art werden müsse. Unserer wissenschaft dürfe kein zweig des fremdnationalen daseins gleichgiltig sein, und nicht nur in seiner jetzigen modernen, ja modernsten, form: auch in seinem werden. Und hier müsse die universität einsetzen; sie dürfe sich nicht mehr, wie bis vor nicht langer zeit, lediglich auf das *eine* reale, die sprache, beschränken, sie müsse die jungen neuphilologen auch in die kenntnis der anderen realien einführen, wenn auch vielleicht im anschluss an das wort, so weit es ein denkmal des realen ist. Doch will der redner auch in dieser beziehung nicht den vorträgen, noch weniger den thesen vorgreifen, die zur verhandlung stehen.

Er gedenkt sodann der moralischen und materiellen unterstützung, die der ausschuss durch die behörde gefunden hat. Es sei ihm eine besondere genugthuung, dass er den dank des ausschusses und der versammlung in gegenwart der vertreter des senats, der bürgerschaft und anderer körperschaften aussprechen könne. Der redner dankt nicht minder den übrigen ehrengästen. Die herren, die aus Österreich gekommen sind, um im auftrage ihres kultusministeriums an den arbeiten teilzunehmen, heisst er besonders willkommen.

Mit einer gewissen befriedigung dürfe man heute auf das in dem ersten dezzennium erarbeitete zurückblicken. Unser verband habe nur ideale ziele im auge gehabt, das zusammenwirken zwischen universität und schule, um den lebenden sprachen die bildungsmittel abzugewinnen, die ihnen als solchen eigen sind. Die beratungen würden hoffentlich ein getreues bild des fortschritts und der einigkeit geben, zu welcher theorie und praxis gelangen müssen, wenn das werk gedeihen soll. Dass das neuphilologische studium nicht ausschliesslich der wissenschaft gelten dürfe, dass es sich auch auf das in der praxis verlangte, auf das können, erstrecken müsse, darüber sei wohl eine vollkommene einigung erzielt, und es bleibe nur noch die frage zu erledigen, welche mittel der staat aufwenden wolle, aufwenden könne, um den vertretern der wissenschaft die von ihnen selbst verlangten kräfte zur seite zu stellen.

Wolle man am heutigen tage in der feststimmung auf bestimmte äussere erfolge hinweisen, so brauche man nur die lehrpläne von 1892 zu erwähnen, die im wesentlichen, oder doch in manchen wesentlichen punkten, nichts seien als ein echo der von dem verbande immer lauter erhobenen forderungen. Die vollen konsequenzen aus den neuen lehrplänen zu ziehen, das werde unsere nächste aufgabe sein; und wer wolle leugnen, dass auf keinem gebiet des unterrichtes an den höheren schulen ein kräftigeres leben pulsirt! Wenn auch hier und da ein preussischer schulrat bei der revision an die leistungen den alten massstab anlege und die bekannten grammatischen steckenpferde (resp. kandidatenfänger) reite, wenn auch hier und da eine schulleitung den fremdsprachlichen unterricht vertrauensvoll in die hände von nicht-neuphilologen mit halber oder dreiviertelfakultas legen möge, so könne man dieses verfahren als vereinzelt ansehen, als einen rückfall, den wir beklagen, der uns aber nicht mutlos machen soll. Thatsächlich sei eine rückkehr zur grammatischen methode ausgeschlossen. Aber andererseits: wie vieles und wie mancherlei sei noch besonders methodisch von uns zu leisten! Mit dem streben nach dem ideale habe ernste und strenge arbeit im einzelnen hand in hand zu gehen: kein anderes fach heische eine so gründliche und vielseitige vorbereitung für das ganze semester wie für die einzelne lehrstunde. An der übereinstimmung, welche der gesamtorganismus des höheren schulwesens erfordert, scheine es noch vielfach zu fehlen. Wenn wir auch den kampf gegen die alte methode für beendet ansehen könnten, so zeige doch das neue noch lange nicht die festen formen und die festen normen, welche das unterrichten nach der

früheren methode so bequem machten. — Und doch hätten wir uns andererseits vor neuer einschnürung und einengung zu hüten, damit nicht das individuelle verbannt werde. Die von herrn prof. Müller vorgelegten thesen würden gerade nach dieser seite zu anregenden debatten veranlassung bieten.

Was die hamburger neuphilologen als verein angestrebt hätten, möge die versammlung aus der kleinen festgabe ersehen, die sie ihr in der geschichte des vereins böten. Nicht um sich des geleisteten zu rühmen; denn das sei verhältnismässig keineswegs bedeutend. Manchem der hamburger kollegen scheine noch nicht die erkenntnis gekommen zu sein, in wie hohem grade das ausseramtliche zusammenarbeiten gerade in unserm fache notwendig ist.

Die anfängliche unruhe, der übereifer seien längst, nachdem das prinzip zur anerkennung gelangt ist, dem ruhigen, stetigen vorwärtsarbeiten und durcharbeiten gewichen. Wir beanspruchten kein monopol, wir führten auch keine prahlerischen reden, als wenn ausser uns kein heil wäre, oder als wenn wir in unserm schifflein ganz besonders wertvolle güter verfrachteten. Nur in einem punkte möchten wir gerne allen voran sein: wir möchten in der jugend das verständnis für die lebenden kulturvölker wecken, wir möchten der jugend die liebe zur fremden sprache als den hauptreflex der fremden art einflössen. Je mehr, je nachhaltiger, je wissenschaftlicher und systematischer wir die jugend in das verständnis für die fremde art einführten: desto sicherer förderten wir die liebe zur eigenen heimat, desto mehr bewahrten wir die jugend vor chauvinismus und jingoismus, diesen zerrbildern echter vaterlandsiebe, lehrten wir sie durch vergleich erst recht den wert des eigenen besitzes und des unvergänglichen gutes würdigen, das wir im und am vaterlande haben. (Lebhafter beifall.)

Senator dr. Stammann-Hamburg begrüßte hierauf die versammlung. Der aufgabe, sie im namen des senats in Hamburg zu begrüßen, unterziehe er sich um so lieber, weil die bestrebungen, die sie verfolge, den hamburgern in hohem grade sympathisch und ihm insbesondere sehr erwünscht erschienen. Man habe Hamburg wohl nachgesagt, dass die idealen interessen hier keinen günstigen boden fänden. Mit unrecht. — Wenn die anwesenden, wie er hoffe, von den veranstaltungen kenntnis nähmen, die man noch neuerdings hier getroffen habe, um die geistigen errungenschaften der neueren zeit in immer weitere kreise zu tragen, so werde man Hamburg das zeugnis nicht versagen, dass es in dieser beziehung mit dem übrigen Deutschland mindestens gleichen schritt halte. Auch sei sinn und aufwendung für kunst und wissenschaft hier gewiss nicht geringer als anderswo, wenngleich der kaufmann nicht liebe, damit an die öffentlichkeit zu treten. Der unterschied liege aber darin, dass gleichzeitig ein nicht minder grosses interesse hierorts anderen dingen zugewendet werde, die der natur der sache nach dem inlande ferner liegen.

Die lage der stadt und die verkehrsinteressen, die sie — nicht zum geringen teil im interesse des ganzen deutschen vaterlandes — zu fördern berufen sei, brächten es mit sich, dass der blick des hamburgers von jugend

auf nicht nur auf die heimat, sondern, mehr als dies im binnenlande geschehen kann, auch auf den weltverkehr und auf das thun und treiben der anderen an demselben beteiligten nationen gerichtet werde. Während naturgemäss der binnenländische schüler sich dem humanistischen gymnasium und den durch dasselbe vermittelten klassischen wissenschaften zuwende, habe seit jahrzehnten die den wohlhabenden ständen entstammende hiesige jugend ihre bildung vorzugsweise auf den realanstalten gesucht. Es sei dieser zug nicht etwa einer missachtung jener andern richtung, sondern der erkenntnis entsprungen, dass für die besonderen aufgaben, welche das leben an den handelsstand stellt, eine andere schulbildung erforderlich sei, als das humanistische gymnasium bieten kann; nicht freilich eine geringere. Als ein übelstand sei es dabei lange empfunden worden, dass in der methodischen durchbildung der aus ihnen betriebenen materien die realanstalten gegen die humanistischen gymnasien ohne zweifel zurückstanden, was ungeachtet einer oft grösseren fülle des wissens auf den kaufmann leicht den schein einer geringeren bildung warf, als der auf dem humanistischen gymnasium geschulte gelehrte aufweisen konnte.

In dem verbande der neuphilologen begrüsse der redner einen wirklichen versuch, hierin wandel zu schaffen. Denn wenn er deren bestrebungen richtig aufgefasst habe, suchten sie ihre aufgabe nicht etwa im kampf gegen das klassische und altphilologische studium, sondern ihr ziel sei, weitere neue sprachwissenschaften auszubilden und als mit den älteren gleichberechtigt in den organismus des deutschen schulwesens einzuführen. Der verband finde dabei die volle sympathie der hiesigen unterrichtsverwaltung, die zwar daran festgehalten habe, dass für die gelehrten berufsstände wenigstens zur zeit noch das humanistische gymnasium und dessen bisheriger lehrplan die allein richtige vorbildung biete, die aber weiter der ansicht sei, dass für die anderen berufsstände andere, gleichwertige, lehrpläne aufgestellt werden müssten, bei denen für den in Hamburg in erster linie in betracht kommenden handelsstand das hauptgewicht gerade auf die neueren sprachen zu legen sei.

Hamburg habe in dieser richtung gerade in jüngster zeit neue organisationen in angriff genommen,* und der redner hält es für eine besonders glückliche fügung, dass die diesjährige versammlung damit zusammentrifft; denn er hoffe, dass die verhandlungen auch für Hamburg unmittelbar fruchtbar werden und auf die hier bestehenden pläne fördernd und ermutigend einwirken würden. Er dürfe dies um so zuversichtlicher aussprechen, weil ihm aus den vorverhandlungen für die versammlung bekannt sei, dass auch der verband der ansicht huldige, es müsse mit dem studium der sprache eines volkes das seiner ganzen art und der entstehung seiner jetzigen einrichtungen verbunden werden.

Der senat und die bürgerchaft hätten daher auch gern dazu beigetragen, die lehrmittelausstellung mit auszustatten, und der redner zweifelt nicht, dass auch in zukunft die hamburger staatsbehörden stets bereit sein würden, die von dem verbande erstrebten ziele nach kräften zu fördern.

Über die dazu geeignetsten mittel seien freilich verschiedene ansichten möglich. Doch glaube auch er, dass ein wiederholter aufenthalt in den fremden ländern, deren sprache gelehrt werden soll, dabei in erster linie in betracht komme. Es sollten dazu aber seines erachtens vor allem und mehr, als dies bisher geschehen sei, die regelmässigen ferien benutzt werden. Er habe bedenken, ob diese in der regel in dem masse, wie es geschehen könnte und sollte, zur wissenschaftlichen fortbildung benutzt würden. Daneben sei es gewiss wünschenswert, einzelnen ab und zu einen längeren aufenthalt im auslande zu ermöglichen, und er zweifle nicht, dass die hamburger unterrichtsverwaltung derartige bestrebungen nicht minder gern unterstützen werde als archäologische ferienkurse oder den besuch des orientalischen seminars.

Jedenfalls dürfe die versammlung überzeugt sein, dass alle von ihr ausgehenden anregungen in Hamburg volle beachtung und eingehende erwägung fänden. Der redner schliesst mit dem wunsche, dass diese arbeiten des neuphilologentages einen verlauf nehmen möchten, nach welchem die teilnehmer auch in zukunft der tage in Hamburg stets gern gedächten. (Beifall.)

Vor dem eintritt in die tagesordnung erinnert der *vorsitzende prof. Wendt* daran, dass ein vertreter der wissenschaft, prof. Zupitza in Berlin, und ein vertreter der schule, prof. Sarrazin in Freiburg i. B., seit dem letzten verbandstag vom leben zum tode abgerufen worden sind. Wir erinnerten uns lebhaft der fast überschäumenden kraft, über die beide männer geboten hätten, und wollten den wunsch aussprechen, dass ihre kraftvollen äusserungen eines stolzen selbstbewusstseins auch unseren künftigen verhandlungen nicht verloren gehen möchten. Er bitte die anwesenden, zur ehre ihres andenkens sich von den sitzen zu erheben. (Geschicht.)

Der vorsitzende geht nun auf die tagesordnung des neuphilologentages ein und bemerkt, dass er, wie man sehe, der einzige übriggebliebene vorstand sei; die andern herren seien durch krankheit am erscheinen verhindert. Der vorstand müsse daher ergänzt werden. Der vorsitzende nimmt an, in aller sinn zu handeln, wenn er herrn prof. Schipper-Wien bitte, als vertreter des herrn Foerster an seiner seite platz zu nehmen. (Beifall.) Dann bitte er, da der dritte vorsitzende ein schulmann sein müsse, herrn geh.-rat Münch-Koblenz, für die kurze zeit hier ebenfalls platz zu nehmen. (Beifall.)

Prof. Schipper-Wien dankt für das zutrauen, welches die versammlung ihm entgegengebracht habe. Er könne nicht umhin, zu gleicher zeit dem bedauern ausdruck zu geben, dass es herrn prof. Foerster-Bonn nicht möglich sei, hier seines amtes zu walten. Ihm selbst werde leider unmöglich sein, ihn an schlagfertigkeit in der führung der verhandlungen, falls er dazu berufen werden sollte, zu ersetzen. Indessen, wenn wir uns die trefflichen gedanken gegenwärtig hielten, mit denen der herr vorsitzende die versammlung eröffnet habe, wenn wir stets bedächten, dass wir alle, in welcher weise auch immer, eine ideale aufgabe verfolgten, so werde es uns

auch leicht fallen, uns die liebenswürdigen eigenschaften unserer beiden nachbarnvölker, deren sprachen und litteratur den gegenstand unserer studien bilden, vor augen zu halten, nämlich die feinfühligkeit in den formen und die gegenseitige achtung in wissenschaftlichen diskussionen, die dort zu hause sind; dann werde uns auch leicht fallen, die devise: „die philologen streiten, als stritten sie nicht“, zu unserer eigenen zu machen. Unter dieser devise dürfe er es wagen, seine kräfte in den dienst der verhandlungen zu stellen. (Beifall.)

Geh.-rat Münch-Koblenz spricht, da er nachher gelegenheit haben werde, im zusammenhang zu reden, nur kurz seinen dank aus.

In das bureau beruft der vorsitzende dann noch die prof. Kasten-Hannover und dr. Rosenhagen-Hamburg, worauf in die tagesordnung eingetreten wird.

GEN.-RAT MÜNCH hält nun seinen vortrag über das thema: *Welche ausrüstung für das neu Sprachliche lehramt ist vom standpunkte der schule aus wünschenswert?*¹

Die zu diesem vortrag aufgestellten thesen lauten:

1. Zu vollbefriedigender verwaltung des neu Sprachlichen lehramtes ist eine bestimmte natürliche ausstattung, insbesondere normale und gesunde beschaffenheit der sprachorgane, aber auch beweglichkeit und vielseitige empfänglichkeit des geistes nicht zu entbehren, und die wahl des berufes sollte nicht ohne das vorhandensein bzw. eine gewisse vorhergehende entwicklung dieser eigenschaften erfolgen.
2. Die fachliche ausbildung selbst muss entsprechend den neu gestalteten zielen des schulunterrichts, deren wesen das gleichgewicht von wissen und können ist, auch ihrerseits eine gleichmässige entwicklung von wissen und können, von spracherkenntnis und sprachbeherrschung zum gegenstand haben.
3. Verzicht auf wissenschaftlich-philologische durchbildung der studirenden würde mit den höheren interessen der schulerziehung sowie der neu Sprachlichen lehrerschaft selbst unvereinbar sein. Es muss aber erwartet werden, dass das wissenschaftliche studiengebiet sich mehr und mehr von einseitiger beschränkung löse und sich in gleichmässigerer weise über die gesamte entwicklung der sprachen und der litteraturen erstrecke. Dabei ist auch eine stärkere aufnahme ästhetisch-litterarischer studien wünschenswert.
4. Den studirenden liegt es ob, die praktische übung in der fremden sprache zur selbstverständlichen und ununterbrochenen aufgabe während ihrer gesamten studienzeit zu machen, und insbesondere auch abgesehen von der durch die hochschullehrer gegebenen leitung auf jede weise gelegenheit hierzu zu suchen bzw. sich zu schaffen.
5. Die gesamtdauer der akademischen studienzeit einschliesslich der prüfungen darf gleichwohl keineswegs eine weitere ausdehnung erfahren,

¹ Der vortrag wird in den N. Spr. baldigst gedruckt werden.

sondern sollte wo möglich auf das höchstmass von 10 semestern zurückgeführt werden. Möglich muss dies werden durch geschickte zusammenfassung, durch gleichzeitige förderung der verschiedenen kräfte und bethätigungen, durch vermeiden zu weit gehender spezialisierung sowie jeglicher verschleppung.

6. Zur ermöglichung einer fruchtbaren berührung der studirenden mit der lebendigen fremden landessprache und der fremden landesart ist eine bedeutende ausdehnung und vervollkommnung der dazu bis jetzt gebotenen gelegenheiten auf alle weise anzustreben. Öffentliche förderung dieses zweckes kann in dem masse erhofft werden, wie ein lebendiger und erfolgreicher betrieb der neueren sprachen als ein für gegenwart und zukunft immer unentbehrlicheres kulturmittel erkannt wird.

Der *vors. prof. Wendt* dankt in aller namen für den nach so vielen seiten anregenden vortrag. Von einer diskussion bittet er abzusehen, da man folgenden tags genügend gelegenheit habe, auf eine grosse zahl von anregenden punkten zurückzukommen. (Wird gebilligt.) Der vorsitzende teilt ferner mit, dass prof. Brandl-Berlin brieflich seinen gruss entbiete und bedauere, dem 7. neuphilologentag nicht beiwohnen zu können.

Hierauf spricht *obl. Hengesbach-Meseritz* über das thema: *Die reform im lichte der preussischen direktoren-konferenzen.*¹

Nachdem der vorsitzende dem vortragenden gedankt hat, bemerkt herr *dir. Seitz-Itzehoe*, dass die art und weise, in welcher über die direktoren-konferenzen, speziell auch über die, der er anzugehören die ehre habe, in dem vortrag gesprochen wurde, doch wohl nicht die richtige sei. Der vortragende habe von mangel an vorurteilslosigkeit, von überhebung, von mangel an unparteilichkeit seitens der direktoren geredet. Es dürfe keine persönlichkeit verletzt und ein name nicht so oft genannt werden, wie z. b. der name des herrn Friedel, der nicht hier sei und sich nicht verteidigen könne.

Der *referent obl. Hengesbach* erwähnt, die bemerkung, die er über die berichterstattung der schleswig-holsteinischen konferenz gemacht habe, sei genau so von dem betreffenden schulrat gemacht worden, der die überhebung zurückgewiesen habe.

Auch *dir. Schlee-Altona* hat den eindruck gehabt, dass die direktoren-konferenzen etwas einseitig beurteilt worden seien. Ein fall sei ihm schlagend gewesen. Wenn er sich recht erinnere, so habe der redner als einziges beispiel für die überhebung, die in dem bewusstsein der höheren stellung der direktoren sich geltend mache, den berichterstatte von Schleswig-Holstein angeführt. Schleswig-Holstein habe jedoch gerade einen lehrer als berichterstatte gehabt. — Der *referent* bemerkt, das habe er auch hervorgehoben.

¹ Der vortrag wird in den *N. Spr.* zum abdruck kommen.

auch leicht fallen, uns die liebenswürdigen eigenschaften unserer beiden nachbarvölker, deren sprachen und litteratur den gegenstand unserer studien bilden, vor augen zu halten, nämlich die feinfühligkeit in den formen und die gegenseitige achtung in wissenschaftlichen diskussionen, die dort zu hause sind; dann werde uns auch leicht fallen, die devise: „die philologen streiten, als stritten sie nicht“, zu unserer eigenen zu machen. Unter dieser devise dürfe er es wagen, seine kräfte in den dienst der verhandlungen zu stellen. (Beifall.)

Geh.-rat Münch-Koblenz spricht, da er nachher gelegenheit haben werde, im zusammenhang zu reden, nur kurz seinen dank aus.

In das bureau beruft der vorsitzende dann noch die prof. Kasten-Hannover und dr. Rosenhagen-Hamburg, worauf in die tagesordnung eingetreten wird.

GEH.-RAT MÜNCH hält nun seinen vortrag über das thema: *Welche ausrüstung für das neusprachliche lehramt ist vom standpunkte der schule aus wünschenswert?*¹

Die zu diesem vortrag aufgestellten thesen lauten:

1. Zu vollbefriedigender verwaltung des neusprachlichen lehramtes ist eine bestimmte natürliche ausstattung, insbesondere normale und gesunde beschaffenheit der sprachorgane, aber auch beweglichkeit und vielseitige empfänglichkeit des geistes nicht zu entbehren, und die wahl des berufes sollte nicht ohne das vorhandensein bzw. eine gewisse vorhergehende entwicklung dieser eigenschaften erfolgen.
2. Die fachliche ausbildung selbst muss entsprechend den neu gestalteten zielen des schulunterrichts, deren wesen das gleichgewicht von wissen und können ist, auch ihrerseits eine gleichmässige entwicklung von wissen und können, von spracherkenntnis und sprachbeherrschung zum gegenstand haben.
3. Verzicht auf wissenschaftlich-philologische durchbildung der studirenden würde mit den höheren interessen der schulerziehung sowie der neusprachlichen lehrerschaft selbst unvereinbar sein. Es muss aber erwartet werden, dass das wissenschaftliche studiengebiet sich mehr und mehr von einseitiger beschränkung löse und sich in gleichmässigerer weise über die gesamte entwicklung der sprachen und der litteraturen erstrecke. Dabei ist auch eine stärkere aufnahme ästhetisch-litterarischer studien wünschenswert.
4. Den studirenden liegt es ob, die praktische übung in der fremden sprache zur selbstverständlichen und ununterbrochenen aufgabe während ihrer gesamten studienzeit zu machen, und insbesondere auch abgesehen von der durch die hochschullehrer gegebenen leitung auf jede weise gelegenheit hierzu zu suchen bzw. sich zu schaffen.
5. Die gesamtdauer der akademischen studienzeit einschliesslich der prüfungen darf gleichwohl keineswegs eine weitere ausdehnung erfahren,

¹ Der vortrag wird in den *N. Spr.* baldigst gedruckt werden.

sondern sollte wo möglich auf das höchstmass von 10 semestern zurückgeführt werden. Möglich muss dies werden durch geschickte zusammenfassung, durch gleichzeitige förderung der verschiedenen kräfte und bethätigungen, durch vermeiden zu weit gehender spezialisierung sowie jeglicher verschleppung.

6. Zur ermöglichung einer fruchtbaren berührung der studirenden mit der lebendigen fremden landessprache und der fremden landesart ist eine bedeutende ausdehnung und vervollkommnung der dazu bis jetzt gebotenen gelegenheiten auf alle weise anzustreben. Öffentliche förderung dieses zweckes kann in dem masse erhofft werden, wie ein lebendiger und erfolgreicher betrieb der neueren sprachen als ein für gegenwart und zukunft immer unentbehrlicheres kulturmittel erkannt wird.

Der *vors. prof. Wendt* dankt in aller namen für den nach so vielen seiten anregenden vortrag. Von einer diskussion bittet er abzusehen, da man folgenden tags genügend gelegenheit habe, auf eine grosse zahl von anregenden punkten zurückzukommen. (Wird gebilligt.) Der vorsitzende teilt ferner mit, dass prof. Brandl-Berlin brieflich seinen gruss entbiete und bedauere, dem 7. neuphilologentag nicht beiwohnen zu können.

Hierauf spricht *obl. Hengesbach-Meseritz* über das thema: *Die reform im lichte der preussischen direktoren-konferenzen.*¹

Nachdem der vorsitzende dem vortragenden gedankt hat, bemerkt herr *dir. Seitz-Itzehoe*, dass die art und weise, in welcher über die direktoren-konferenzen, speziell auch über die, der er anzugehören die ehre habe, in dem vortrag gesprochen wurde, doch wohl nicht die richtige sei. Der vortragende habe von mangel an vorurteilslosigkeit, von überhebung, von mangel an unparteilichkeit seitens der direktoren geredet. Es dürfe keine persönlichkeit verletzt und ein name nicht so oft genannt werden, wie z. b. der name des herrn Friedel, der nicht hier sei und sich nicht verteidigen könne.

Der *referent obl. Hengesbach* erwähnt, die bemerkung, die er über die berichterstattung der schleswig-holsteinischen konferenz gemacht habe, sei genau so von dem betreffenden schulrat gemacht worden, der die überhebung zurückgewiesen habe.

Auch *dir. Schlee-Altona* hat den eindruck gehabt, dass die direktoren-konferenzen etwas einseitig beurteilt worden seien. Ein fall sei ihm schlagend gewesen. Wenn er sich recht erinnere, so habe der redner als einziges beispiel für die überhebung, die in dem bewusstsein der höheren stellung der direktoren sich geltend mache, den berichterstatte von Schleswig-Holstein angeführt. Schleswig-Holstein habe jedoch gerade einen lehrer als berichterstatte gehabt. — Der *referent* bemerkt, das habe er auch hervorgehoben.

¹ Der vortrag wird in den *N. Spr.* zum abdruck kommen.

Es folgt das referat von PROF. MÜLLER-HEIDELBERG: *Der neusprachliche lektüre-kanon*¹. Die darauf bezüglichen anträge waren schon vor dem verbandstag den mitgliedern zugestellt worden. Sie hatten folgenden wortlaut:

Vorbemerkungen: Der antragsteller wurde pfingsten 1894 in Karlsruhe, nach schluss des offiziellen teiles des neuphilologentages, von der nachversammlung der „reformfreunde“ im hotel Monopol, 16. mai nachmittags, mit der leitung der vorarbeiten für die pfingsten 1896 in Hamburg zu eröffnende und womöglich zu erledigende kanonfrage beauftragt. Über seine bemühungen in betreff der vorarbeiten und deren sehr geringe unterstützung bis dahin ist in dem november-heft des vorigen jahres der *N. Spr.* des herrn prof. Vietor bericht erstattet. Seitdem hat antragsteller am 12. d. m. unter mitnahme und vorlegung alles bis dahin ihm zugegangenen materials in Wiesbaden eine besprechung mit den direktoren Walter (real-gymnasium) und Dörr (realschule) aus Frankfurt a. M. und professor Kühn (real-gymnasium) aus Wiesbaden gehabt, durch welche vorzugsweise antragsteller sich zur übernahme des erwähnten auftrags 1894 hatte bestimmen lassen. Zugegen waren auch herr prof. Vietor und herr prof. Koschwitz, ohne jedoch direkt sich an der diskussion zu beteiligen. Nachdem hier die von mir beabsichtigten anträge und die für die sichtung vorgeschlagenen grundsätze einer eingehenden besprechung unterzogen waren, sind dieselben vom antragsteller neu formuliert und nicht bloss den erwähnten drei herren in Frankfurt a. M. und Wiesbaden zu abermaliger prüfung und rückäußerung zugesandt worden, sondern auch einem kollegen vom hiesigen gymnasium und den fachlehrern und lehrerinnen der hiesigen höheren töchterschule zur prüfung und rückäußerung vorgelegt und danach alle geäußerten wünsche, soweit dies dem antragsteller möglich erschien, berücksichtigt worden. Es haben sonach vertreter aller in betracht kommenden schulgattungen bei der feststellung der anträge, sowie der grundsätze für die sichtung der schulgaben mitgewirkt.

Anträge.

1. Der neuphilologentag erwählt einen mindestens aus neun, womöglich aus siebzehn oder mehr mitgliedern, einschliesslich den vorsitzenden, bestehenden ausschuss für die herstellung eines französischen und eines englischen kanons nach den von der versammlung vorher festgestellten grundsätzen (s. beilage!).

2. Diesem kanon-ausschuss wird der auftrag erteilt, nach und nach die gesamte thatsächlich in der schule benützte und die (bis dahin) neu für dieselbe erschienene französische und englische autoren-lektüre einer eingehenden prüfung nach den von der versammlung gebilligten oder aus eigener initiative festgestellten grundsätzen zu unterwerfen, das denselben nicht entsprechende, unter angabe der gründe, die in einem protokoll des ausschusses niederzulegen sind, auszuschneiden, das als brauchbar erkannte

¹ Der vortrag wird gleichfalls in den *N. Spr.* erscheinen.

dagegen je in eine liste für den französischen oder den englischen kanon einzutragen, die, alphabetisch nach den autoren geordnet, autor, herausgeber, verlag, jahr und preis enthält.

3. Der neuphilologentag bestimmt, ob die erwähnten listen noch mehr enthalten sollen, namentlich ob auch ein fingerzeig über die klassen beizufügen sei, für die, nach ansicht des ausschusses, der autor, resp. das ihn behandelnde schulbuch, sich besonders eignet.

Anmerkung: Natürlich könnte ein solches, durchaus unmassgebliches urteil (denn die verhältnisse sind ja in allen schulen, selbst jahrgangsweise, zu verschieden!) nur für eine bestimmte schulgattung ausgesprochen werden und erscheint dem antragsteller nur bei einer zahl von mindestens 17 ausschussmitgliedern durchführbar.

4. Die dem vorsitzenden in bestimmten, schon in Hamburg zu verabredenden zeiträumen von den ausschussmitgliedern zugesandten listen und (möglichst kurz gefassten) protokoll-bemerkungen hat der erstere, unter beziehung geeigneter hilfskräfte, zu einer französischen und einer englischen gesamtliste (kanon) und einem gesamt-protokoll zu vereinigen, resp. unter seiner aufsicht und verantwortung vereinigen zu lassen.

Anmerkung: Dass die protokoll-bemerkungen nur das unbedingt nötige enthalten dürfen, um das urteil zu begründen, ist wohl selbstverständlich. Die arbeit würde sonst gar nicht zu bewältigen sein und zeit und geld unnütz vergeudet werden.

5. Die so zustande gebrachte arbeit des ausschusses ist dem nächsten neuphilologentage zur begutachtung und, sobald etwaige anstände ihre erledigung gefunden haben, zur annahme oder verwurfung *en bloc* vorzulegen. Behufs ermöglichung einer eingehenderen prüfung, die während des neuphilologentages selbst unmöglich wäre, hat der ausschuss seine arbeiten so einzuteilen und zu beschleunigen, dass er dieselben als entwurf (natürlich ohne die protokoll-bemerkungen) schon mindestens 3—4 monate vor dem nächsten neuphilologentage in einer oder mehreren, von dem jetzigen neuphilologentage zu bestimmenden zeitschriften veröffentlichen könne, so dass auch das gesamte publikum, soweit es sich für die frage überhaupt interessiert, gehör finden kann und jede begründete ausstellung entweder schon innerhalb des ausschusses selbst oder am nächsten neuphilologentage ihre beachtung und eventuell abstellung findet.

Anmerkung: Die verteilung der arbeiten innerhalb des ausschusses muss notwendigerweise schon in Hamburg geschehen, solange die kommissionsmitglieder (sofern nur anwesende gewählt werden) zusammen sind. Sollten auch nichtanwesende gewählt werden, so muss der vorsitzende mit ihnen nachträglich schriftlich sich verständigen.

Beilage.

1. Die äussere ausstattung einer neusprachlichen schul-ausgabe für autoren-lektüre in rücksicht auf papier, druck, format etc. muss den strengsten anforderungen der schulhygiene entsprechen. (Vergl. 1. Dr.

Schubert, eingabe an das bayerische kultusministerium vom 7. november 1893 über *normen für druck und papier von lehrmitteln*, im auftrag der „kommission für schulgesundheitspflege“ in Nürnberg. 2. Prof. dr. H. Cohn, Breslau, *Die hygiene des auges*, p. 477—488.) NB. Beides wird von mir zur kenntnisnahme geliefert.

II. Der für die schule in betracht kommende wert oder unwert des inhaltes ist vor allen dingen nach der geistig-erziehlichen bedeutung des inhaltes, als dem wichtigsten und ausschlaggebenden, zu beurteilen. (Vgl. Münch, *Zur förderung des französischen unterrichts*.)

III. Der inhalt der schulausgaben für neusprachliche autoren-лектüre muss derart sein, dass er einen belehrenden und bildenden einblick bietet in die geschichte und kultur des öffentlichen und privaten lebens, in die unterscheidende eigenart an begabung und sitte gerade desjenigen volkes, dem der fragliche autor angehört.

IV. Er muss insbesondere dazu dienen, die schüler einzuführen in das verständnis der hervorragendsten geister dieses volkes, indem er sie, durch vermittlung der schul-лектüre, bekannt macht mit dem besten und edelsten, was dieses volk in litteratur und kunst, handwerk und industrie hervorgebracht hat, mit dem bedeutendsten, was es in krieg und frieden, in politik und sozialer gestaltung geleistet hat, soweit jene schöpfungen und diese leistungen in der darstellung nicht die verständniskraft der schüler übersteigen oder sonst durch ihre natur nach irgend einer seite hin für die behandlung in der schule ungeeignet sind.

V. Es darf, der hauptsache nach, nichts bieten, was nicht auch jetzt noch sprachlich mustergiltig wäre. Daher ist, der zeit nach, in beiden fremdsprachen nicht hinter die sogenannten „klassiker“ des 17. saec. zurückzugehen.

Anmerkung: Diese forderung ist besonders für die prosa in den unteren klassen ausnahmslos festzuhalten, da mindestens in der prosa in diesen unbedingt nur modernes, mustergiltiges französisch geboten werden sollte. Wo etwa in der poesie auch für die unteren klassen (fabeln von Lafontaine u. dergl.) oder für die oberen klassen in poesie und prosa (in den poetischen „klassikern“ oder auch in prosaischen historikern) gelegentlich veraltete formen unvermeidlich sind, müssen dieselben den schülern als solche gekennzeichnet sein oder werden.

Auszuschliessen sind daher von dem neusprachlichen lektüre-kanon des neuphilologentages alle schulausgaben französischer und englischer autoren, welche

1. den von dem ausschuss festgestellten schulhygienischen anforderungen nach irgend einer wichtigen richtung hin nicht entsprechen.

2. welche in erziehlicher hinsicht wertlos sind oder direkt schädlich wirken können.

3. welche an sich zwar solchen bedenken nicht unterliegen, aber doch auch nicht für den unterricht geeignet sind, weil sie weder den unter III, noch den unter IV und V angeführten, massgebenden gesichtspunkten

positiver art entsprechen, also nicht als hinreichend nützliche schullektüre betrachtet werden können.

Anmerkung: Dass auch leichtere, mehr der unterhaltungs-lectüre angehörige, sei's novellistische, sei's dramatische erzeugnisse in der schule nützliche verwendung finden können und finden, namentlich mit rücksicht auf die in denselben mehr in den vordergrund tretende umgangssprache, soll damit keineswegs in abrede gestellt werden; nur müssen auch sie mindestens den anforderungen unter I, II und V durchaus entsprechen und werden als um so wertvoller zu betrachten sein, wenn sie auch den anforderungen unter III und IV in möglichst vieler hinsicht entsprechen.

4. welche durch die art der bearbeitung in betreff der benützung im unterricht der schule gerechte bedenken erregen, sofern dieselbe

a) entweder den an sich wertvollen stoff in einer weise behandelt hat, dass durch die daran vorgenommenen veränderungen (verkürzungen, umstellungen, ungeschickte oder ungenügende überarbeitung oder umarbeitung u. dergl.) der ursprüngliche wert des stoffes durch die schuld des herausgebers derartig beeinträchtigt und gemindert ist, dass er als wertvolle lektüre nicht mehr gelten kann.

b) welche in beigefügten anmerkungen sprachlich fehlerhaftes und sachlich falsches entweder aus nachlässigkeit oder aus unkenntnis des bearbeiters nicht bloss ausnahmsweise, sondern wiederholentlich bieten.

c) welche nachlässig oder kenntnislos verfasste vokabularien enthalten, die schaden, statt zu nützen.

d) welche in unter dem texte stehenden anmerkungen die schüler zur faulheit, und zur unaufmerksamkeit während des unterrichts, verleiten, indem sie dinge erklären, welche der schüler selbst durch nachdenken finden kann und soll, wendungen übersetzen, von denen das gleiche gilt etc.

Anmerkung: Damit sollen erklärende und selbst erleichternde anmerkungen unter dem texte keineswegs in allen fällen als verwerflich bezeichnet werden (obgleich im allgemeinen reine texte für die schule unzweifelhaft vorzuziehen sind), z. b. nicht in büchern, die nur für die unteren klassen oder die ausdrücklich nur für die kursorische lektüre in oder ausser der schule (als privatlektüre) bestimmt sind. — Auf die vielerörterte streitfrage, wo hier am richtigsten die grenze zu ziehen sei, kann weder hier eingegangen werden, noch braucht Ihre kommission darauf einzugehen. Sie hat eben nur den unter d) angegebenen gesichtspunkt bei allen anmerkungen unter dem texte, wo immer solche sich finden, als kritischen massstab in anwendung zu bringen und danach zu urteilen, ob die ausgabe als brauchbar gelten darf oder nicht.

Der *vors. prof. Wendt* dankt auch diesem redner und schlägt vor, sich bei der unbedingt nötigen diskussion nicht auf die diskussion der grundsätze einzulassen, sondern gleich auf den ersten antrag einzugehen und die prinzipielle frage zur entscheidung zu bringen, ob man überhaupt einen ausschuss nach diesen grundsätzen einsetzen wolle. Antrag I wird verlesen. (Einverstanden.)

Dir. Hausknecht-Berlin billigt die grundsätze sämtlich, wie sie dastehen. Er vermisst nur einen Gesichtspunkt, der schon von geh.-rat Münch vorgebracht worden sei. Die neusprachliche lektüre stehe innerhalb des schulorganismus nicht allein da, sondern bilde ein glied des ganzen, müsse also rücksicht nehmen auf die andern unterrichtsfächer. Da könne noch ein neuer grundsatz aufgestellt werden. Wieweit die lektüre mit den andern unterrichtsfächern in beziehung zu treten habe, richte sich nach der art der schule. Der 6. grundsatz müsse nach seiner ansicht heissen: „Der inhalt der schulausgaben muss in natürlicher weise beziehungen und anknüpfungspunkte bieten mit den übrigen oder doch einzelnen der übrigen in derselben schulperiode betriebenen unterrichtsgegenstände.“

Der *ref. prof. Müller* erklärt, er habe absichtlich diesen grundsatz nicht in die thesen aufgenommen, weil er seines erachtens nur für die einzelkanones für die verschiedenen schulgattungen in frage komme; für den allgemeinen kanon, den wir zunächst ins auge fassen müssten, habe er keine wesentliche bedeutung. Dass jener grundsatz im auge behalten werden müsse, scheine ihm selbstverständlich zu sein.

Prof. Kühn-Wiesbaden sagt, die neusprachliche lektüre müsse nicht nur mit den andern unterrichtsfächern in beziehung, sondern in den einzelnen klassen unter sich in harmonischem zusammenhang stehen, so dass der schüler durch sie in einen geschlossenen geistigen besitz kommt. Jeder schülergeneration sollte in der lektüre ein zusammenhängendes ganzes geboten werden, das ihr die geschichtliche und kulturgeschichtliche entwicklung des fremden volkes vorführt. Er könne sich darauf berufen, dass das schulkollegium in Koblenz in einer konferenz schon im jahre 1894 diesen gedanken ausgesprochen habe. Wenn man die lektüre in der praxis nach ihrem zusammenhang verfolge, so werde man ganz erstaunliches wahrnehmen. Er habe auch im jahre 1888 darauf hingewiesen, dass der geistige inhalt einer der wichtigsten seiten des neusprachlichen unterrichts sei, und möchte behaupten, unser unterricht werde von den altphilologen erst dann recht geschätzt werden, wenn wir mit einer bestimmten lektüre hervortreten könnten. Er glaube, man solle eine reihe einzelner kanones herstellen. Er halte es für ausserordentlich wichtig, dass wir unsern konkurrenten, wenn er sich so ausdrücken dürfe, gegenüber sagen könnten: „Hier haben wir etwas, was dem, was ihr bietet, geistig ebenbürtig ist.“

Geh.-rat Münch bemerkt, er habe diesem gegenstand seiner zeit grosses interesse gewidmet und 1878-79 darüber eine eigene schrift veröffentlicht, auch nachher noch dieses thema schriftstellerisch behandelt. Er habe jedesmal lange erwägungen, versuche und vergleichungen angestellt und sei trotzdem nicht zu einem befriedigenden resultat gekommen. Dagegen habe er vor allen dingen die grossen schwierigkeiten kennen gelernt, die sich der sache in den weg stellen. Seine prinzipien seien ungefähr die hier ausgesprochenen. Die prinzipien thäten es aber nicht, sondern die sichtung des materials sei die hauptsache. Es hätten ausser ihm eine reihe anderer

fachmänner dieses thema behandelt. Im ganzen sei man immer etwas weiter, aber einem abschluss noch nicht nahe gekommen. Er halte es für sehr dankens- und wünschenswert, wenn geschehe, was herr prof. Müller angeregt habe. Er empfehle, dass ein ausschuss gebildet werde, und dass recht viele zusammenarbeiteten, denn so könne es nicht weitergehen. Andererseits dürfe man sich nicht verhehlen, dass die schwierigkeiten sehr gross seien. Schon die *äusseren* schwierigkeiten. Sollten viele im ausschuss sein, so müssten sie nahe beisammen wohnen; sei die zahl eine geringe, so würden nicht alle stimmen vertreten sein. Auch gingen die meinungen in der that sehr weit auseinander, und vieles werde schliesslich nicht das wohlgefallen der grossen zahl finden. Ausserdem müsse neben dieser arbeit die andere weiter gehen. Zur verwirklichung seien solche grossen thesen nicht geeignet; sie seien vor allen dingen eine anregung für die jugendlichen fachgenossen. Es könnte aber vielleicht so gemacht werden, dass beispielsweise in den *N. Spr.* die bezüglichlichen vorschläge eine ständige rubrik bildeten. Was die verfügung anlange, die in der Rheinprovinz erlassen worden sei, so habe sie vorläufig der zerfahrenheit steuern sollen. Er habe darin den Gesichtspunkt aufgenommen, dass im wesentlichen im französischen in das kulturleben einzuführen sei. Diesen Gesichtspunkt habe er nicht selbst gefunden, sondern einem berichte der direktorenkonferenz entnommen. Überhaupt enthielten diese berichte einzelne ganz wertvolle gedanken. (Beifall.) Bei diesen konferenzen seien ja die direktoren nicht allein; sie hätten hinter sich die lehrerkollegien. Der hauptwert dieser konferenzen sei der, dass in den lehrerkollegien über einzelne fragen beraten werde. Es würden in den direktorenkonferenzen ja manche fächer vielleicht nicht mit der nötigen fachgründlichkeit behandelt; aber wenn die konferenzen auch nicht ganz erfüllten, was sie sollten, so könne man sich doch dabei beruhigen: mit der zeit werde es schon besser kommen. (Beifall.)

Der *ref. prof. Müller* glaubt auf die von geh. rat Münch berührten schwierigkeiten der verständigung innerhalb des ausschusses genügend rücksicht genommen zu haben, indem er im 3. 4. 5. seiner anträge genau angegeben habe, wie eine abstimmung stattfinden könne, ohne dass der ausschuss immer zusammenkomme. Er habe vorgeschlagen, dass listen angefertigt werden, die es jedem der mitarbeitenden herren sehr leicht machten, über irgend ein schulbuch, das er genau studirt habe, sein urteil möglichst kurz gefasst in die liste einzutragen. Diese listen seien in bestimmten, womöglich hier noch festzusetzenden zeiträumen an den vorsitzenden einzuschicken, der sie zu einer gesamtliste zusammenstelle und die bemerkungen zu einem protokoll zusammenfüge, so dass wir eine liste bekämen, die aus den namen der als brauchbar bezeichneten autoren besteht, und ein protokoll, in dem die urteile sämtlicher ausschussmitglieder niedergelegt sind. Nachdem dann eine gesamtliste der schulbücher, mit dem dazu gehörigen gesamtprotokoll, hergestellt sei, ergebe sich leicht eine majorität für oder gegen ein schulbuch, wonach es dann vom vorsitzenden in die liste aufgenommen werde oder nicht. Natürlich genüge es nicht, dass die

sachen zwischen den wänden der behausung des vorsitzenden lägen, oder dass ihm die verantwortung allein zugewiesen wäre. Deshalb habe er vorgeschlagen, dass die so gesammelte liste einige monate vor dem nächsten neuphilologentag veröffentlicht werden solle, natürlich ohne protokollbemerken, so dass jeder, der ein interesse an der sache habe, sich *pro* und *contra* aussprechen könne. Diesem nächsten neuphilologentag müssten dann die kommissionsmitglieder anwohnen, so dass sie in die möglichkeit versetzt wären, auch persönlich zu prüfen, was der vorsitzende gemacht, und ob er das resultat richtig festgestellt habe. Sobald diese mündliche prüfung stattgefunden habe, sei das mögliche mass der sicherheit erreicht. Bezüglich des von dem herrn kollegen Kühn gesagten habe er schon in den beratungen der kommission angeführt, dass dessen wunsch seines erachtens nur auf die einzelkanones und die schulgattungen bezug habe; für die erste arbeit, für den allgemeinen kanon, komme er nicht in betracht.

Prof. Scheffler-Dresden teilt mit, dass das, was die anträge erstreben, für Sachsen bereits geschehen sei. Die gesellschaften zu Dresden und Leipzig hätten unter leitung der herren Schumann und Wilke, einer anregung des herrn schulrat Vogel folgend, die sache der kanones in die hand genommen. Es seien die verschiedenen schulbücher ebenfalls nach den schulgattungen geprüft, einige referenten gewählt und vorschläge und beratungen gegenseitig zwischen Leipzig und Dresden ausgetauscht worden. Dann sei die sache einer dritten prüfung durch die versammlung der realgymnasiallehrer unterworfen worden. Man habe in Sachsen also solche kanones bereits und würde selbstverständlich mit vergnügen der kommission, die hier gewählt werden solle, die sachen zur verfügung stellen. Der redner fragt, ob es nicht angemessen wäre, die neuphilologenvereine damit zu betrauen.

Obl. Benecke-Charlottenburg äussert seine bedenken über den ausdruck „kanon“. Da solle zunächst ein gesamtkanon geschaffen werden, für jede schulgattung wieder einzelkanones, es solle ferner nicht derselbe kanon für dieselbe schule längere zeit in gebrauch bleiben, sondern es solle jährlich geändert werden; da höre doch der begriff „kanon“ auf. Einen neuen vorschlag zu geben, sei zu überlegen: vielleicht „übersicht der lektüre für die und die anstalt“. Dazu komme, dass wir einen katalog aufstellen sollten von werken, die verpönt sind.

Dir. Reimann-Malchin billigt, dass die lektüre der einzelnen klassen in einem gewissen zusammenhange stehen solle. Dabei sei aber auch ein motiv erwähnt worden, das abzulehnen, wie er glaubt, in unserem interesse liege. Es sei gesagt worden, wir würden den gymnasiallehrern ebenbürtig, wenn wir auch einen solchen kanon hätten. Wer überhaupt noch nicht wisse, dass unsere englische und französische lektüre der klassischen ebenbürtig ist, der kenne sie nicht und wolle sie nicht kennen lernen. (Beifall.) Auf solche herren dürften wir keine rücksicht nehmen. (Beifall.)

Bei der folgenden *abstimmung* wird antrag 1 mit grosser majorität angenommen.

Auch die anträge 2, 3, 4, 5 und der neue antrag (Hausknecht) werden nahezu einstimmig angenommen.

Auf die aufforderung des vorsitzenden schlägt nun der *ref. prof. Müller* 18 herren für den ausschuss vor und bittet für sie um das recht der kooptation. Er nennt folgende namen: 1. Obl. dr. Abeck, Köln, oberrealschule; 2. Obl. dr. Beckmann, Osnabrück, gymnasium; 3. Obl. dr. Brusi, Köln, h. Mädchenschule; 4. Obl. dr. Franke, Halle, oberrealschule; 5. Obl. dr. Meyer, Hannover, h. Mädchenschule; 6. Obl. dr. Krick, Kreuznach, gymnasium; 7. Obl. dr. Kron, Quedlinburg, realschule; 8. Prof. dr. Maler, Heidelberg, gymnasium; 9. Prof. dr. Müller, Heidelberg, gymnasium; 10. Obl. dr. Regel, Halle, h. Mädchenschule; 11. Prof. dr. Rose, Freiburg i. Br., realschule; 12. Obl. dr. Schmidt, Altona-Ottensen, realschule; 13. Obl. dr. Stein, Bonn, gymnasium; 14. Obl. dr. Wähmer, Düren, oberrealschule; 15. Obl. dr. Weber, Halle, oberrealschule; 16. Direktor dr. Wehrmann, Kreuznach, realschule; 17. Prof. dr. Wendt, Hamburg, realgymnasium; 18. Obl. dr. Wunder, Halle, h. Mädchenschule.

Die versammlung ist mit den vorschlägen einverstanden.

Der *vors. prof. Wendt* schlägt zum vorsitzenden der kommission herrn prof. Müller vor, womit die übrigen 17 herren einverstanden sind.

Prof. Kühn - Wiesbaden bringt zur sprache, die kommission habe schon in Wiesbaden festgestellt, dass prof. Müller sachliche ausgaben entstanden seien und ihm noch weitere entstehen würden. Man sei damals der meinung gewesen, dass der neuphilologentag diese sachlichen ausgaben übernehmen müsse.

Vors. prof. Wendt hält es für selbstverständlich, dass sie auf die verbandskasse übernommen werden, mit dem vorbehalt jedoch, dass es für die durch reisen entstandenen ausgaben der genehmigung des verbandstages bedarf. (Schluss der I. sitzung.)

II. SITZUNG, DIENSTAG DEN 26. MAI, NACHMITTAGS 2 UHR.

Der *vors. prof. Schipper-Wien* eröffnet die sitzung und bemerkt, dass herr dr. Mühlefeld die selbstverleugnung besessen habe, einstweilen auf das halten seines vortrags zu verzichten. Da die herren Vietor und Kühn noch nicht anwesend seien, so bitte er herrn prof. Scheffler, seinen vortrag zu halten.

Prof. Scheffler-Dresden spricht über das thema *Technische hochschule und neuere philologie*.

Hierauf folgt der zurückgesetzte vortrag Dr. Mühlefelds: *Die lehre von der bedeutungsverwandtschaft in ihrem verhältnis zur rhetorik, semasiologie, wortbildungslehre, stilistik und synonymik*.

Prof. Vietor-Marburg behandelt sodann die frage: *Was ist im ausland zur praktischen ausbildung der dortigen neuphilologen geschehen?* (Referat im auftrag des 6. neuphilologentages.)¹

¹ Das referat deckt sich inhaltlich mit dem III. abschnitt meines aufsatzes *Zur frage der neuphilologischen vorbildung* (N. Spr. IV, juli-heft).

Der *vors. prof. Wendt* teilt noch mit, dass dr. Lentzner aus Oxford dem bedauern ausdruck gebe, dem verbandstag nicht anwohnen zu können, da er die einladung zu spät erhalten habe. Prof. Wendt bestreitet diese verspätung.

Sein vorschlag, zunächst das kleinere referat prof. Kühns und den vortrag dr. Aronsteins vorwegzunehmen, so dass der rest des morgens für die diskussion von Vietors vortrag und der karlsruher thesen reservirt bleibe, wird von der versammlung gebilligt.

PROF. KÜHN-WIESBADEN geht davon aus, wie schwer es für den neuphilologen sei, im ausland einen richtigen platz zu finden. Es werde wohl noch lange dauern, bis durch die behörden etwas in dieser angelegenheit geschehe. Bis dahin müsse der verband sich selbst helfen. Es sei notwendig, adressen von familien zu sammeln, die ausländer aufnehmen; sodann, die jungen leute möglichst vor dem umgang mit landsleuten, aber auch z. b. mit engländern in Paris oder Lausanne oder mit franzosen in London zu bewahren. Nach begründung der *Neueren Sprachen*, in deren redaktion der redner war — er musste später wegen überbürdung wieder austreten — habe er schon den anfang gemacht, adressen zu sammeln. Auf die dauer habe es an den nötigen verbindungen gefehlt. Er glaube nun, wenn eine organisation fürs ganze reich — auch für Österreich, wenn es ginge — vom neuphilologentag geschaffen würde, so wäre damit viel erspriesslicheres zu erreichen. In übereinstimmung mit seiner eignen früheren praxis empfiehlt der redner, die vermittlung nicht auf zu enge kreise zu beschränken, sondern jedem, der zum zweck der unterrichterteilung Aufenthalt im ausland sucht, auskunft zu erteilen, ob er neuphilologe sei oder nicht. Nun sei noch etwas neues hinzugetreten. Das ausland fühle dasselbe bedürfnis. Ein schotte, Mr. Mackay, mit dem der redner vorigen herbst in Wiesbaden verkehrte, hat dieselbe idee angeregt, und zwar in der art, dass die philologen der verschiedenen länder die adressen sich gegenseitig vermitteln möchten. Auch prof. Kühn sieht darin eine wesentliche erleichterung. Mr. Lipscomb aus London, der in der versammlung anwesend sei, habe als mitglied der *Modern Language Association* den auftrag, den austausch zu vermitteln und werde vielleicht selbst zu der sache sprechen. Der redner macht zunächst den vorschlag, ein komitee zu bilden, das aus vertretern der verschiedenen landesteile Deutschlands zusammengesetzt ist, und diesem die weitere organisation zu überlassen. Was im einzelnen nötig sei, könne man im voraus nicht bestimmen. Die versammlung werde wohl damit einverstanden sein, dass das komitee die sache so sehr als möglich fördere. Ausserdem könnten adressen fortlaufend in zeitschriften, vielleicht in den *Neueren Sprachen*, vielleicht auch in andern blättern veröffentlicht werden. (Beifall.)

Mr. Lipscomb-London führt in englischer sprache etwa folgendes aus: Die angeregte adressensammlung würde den neuphilologen sehr grosse dienste leisten. Die *Modern Language Association* habe die sache so weit vorbereitet, dass sie demnächst die adressen von ihren mitgliedern einfordern

und zusammenstellen könne. Volle garantie könne man für die adressen nicht übernehmen, aber es sollten nur gut empfohlene angegeben werden. Der redner führt sodann aus, wie man neuerdings in England das bedürfnis nach einer besseren sprachlichen bildung der lehrer empfunden habe. Die praktischen zwecke in der flotte, dem heere, in der technik hätten dazu gezwungen, von dem starken betrieb der alten sprachen und von deren methode abzugehen. Vor drei bis vier jahren sei die *Modern Language Association* unter mitwirkung von Max Müller gegründet worden. Sie zähle jetzt ungefähr 250 mitglieder; zwar eine kleine zahl, doch wachse ihre bedeutung, wenn man bedenke, dass die mitglieder sich über ganz England verteilen, und wie schwierig die englischen verhältnisse wegen der mangelhaften staatlichen organisation des schulwesens sind.

Der *cors. prof. Wendt* bittet prof. Vietor, dem der besuch des herrn Lipscomb vor allem zu danken sei, diesem den dank der versammlung für seinen vortrag wie für sein erscheinen auszusprechen.

Prof. Vietor-Marburg entledigt sich mit vergnügen des auftrags. Er sei vielleicht der einzige, der beiden verbänden angehöre. Der englische verein habe ihm s. z. die ehre erwiesen, ihn zum ersten ehrenmitglied zu ernennen; welchen verdiensten er das zu danken habe, wisse er nicht. (Heiterkeit.) Er schlägt vor, die versammlung möge herrn Lipscomb ersuchen, seinem verein ihre grüsse und die kungebung ihrer sympathie zu übermitteln. In England würde man auf eine solche formelle kundgebung einigen wert legen.

Auf die anfrage des vorsitzenden stimmt die versammlung lebhaft zu.¹

Prof. Vietor-Marburg erklärt sich als redakteur der *N. Spr.* bereit, ohne der bereitwilligkeit anderer vorzugreifen, auslandadressen gratis in den *N. Spr.* zu veröffentlichen.

Prof. Schmeding-Duisburg verweist auf ein schon vor 30 jahren von ihm veröffentlichtes programm, dessen inhalt jetzt in 2. auflage erschienen ist unter dem titel *Der aufenthalt der neuphilologen im ausland*. Was prof. Kühn gesagt habe über die schwierigkeiten, die der junge neuphilo-

¹ Leider bot sich während der verhandlungen keine gelegenheit, das — wenngleich nicht in dieser eigenschaft — anwesende vorstandsmitglied des skandinavischen *Quousque Tandem*-Vereins, prof. Jespersen aus Kopenhagen, in öffentlicher sitzung zu hören und gleichfalls zu begrüßen. Doch geschah dies später bei der zwanglosen vereinigung im Uhlenhorster Fährhause, an der auch herr Nobiling aus So. Paulo teilnahm. — Zu spät hatte ich angeregt, den hauptchef der russischen militärbildungsanstalten — bekanntlich hauptpflegstätten der neueren sprachen in Russland — generaladjutant Machotin in St. Petersburg, zur teilnahme an der versammlung oder zur entsendung von delegierten einzuladen. Wie sich aus den an mich und nach Hamburg gelangten antwortschreiben ergibt, hätte der genannte (der selbst durch die krönungsfeierlichkeiten in Moskau verhindert war) sonst gern einen vertreter gesandt.

loge im ausland finde', das habe auch er beobachtet. Er habe gesehen, wie z. b. die jungen deutschen in Genf sich durchschlagen müssen, wie sie in kleinen dachzimmern zusammensitzen und nicht wissen, wie sie ihre zeit nützlich zubringen sollen, wie ihre lage manchmal geradezu bemitleidenswert ist. Auch das von dir. Dörr bemerkte habe er damals schon angeregt, nämlich die möglichkeit, die nationen dadurch einander ein klein wenig näher zu bringen, dass sie einzelne strebsame junge leute austauschen, die vorurteilslos das, was die länder gutes, vielleicht auch nicht gutes, haben, ihrer heimat mitteilen. Bei gelegenheit eines solchen aufenthaltes sei er auch einmal gast des eben erwähnten prof. Max Müller gewesen und habe durch ihn allerhand förderung erfahren. — Auf *eine* schwierigkeit möchte er schon jetzt aufmerksam machen. Angenommen, wir erhielten durch den englischen verein einige adressen. Würden nun 5 oder 6 junge leute in ein solches pensionat oder privathaus geschickt, so entstehe gleich die gefahr, dass sie zusammen deutsch sprechen. Prof. Kühn glaube, dass man die jungen leute davor bewahren müsse, mit ausländern anderer zunge und mit landsleuten zu verkehren. Der redner fürchtet, dass leute, die das nötig haben, nicht allzuviel früchte von ihrer reise zurückbringen. Eine grosse gesellschaft reicher leute habe sich zu diesem zweck zusammengethan; es habe ein enormes kapital gekostet. . . .

Der *vors. prof. Wendt* erinnert, dass noch eine reihe redner vorgemerkt sei; vielleicht sei es dem redner recht, später noch einmal das wort zu ergreifen.

Prof. Schmeding will nur noch ein wort hinzufügen. Er hält für empfehlenswert, dass die listen nicht nur in zeitschriften, sondern auch in dem bericht des neuphilologentages veröffentlicht würden. Sie könnten dadurch noch grössere verbreitung finden.

Prof. von Aschen-Braunschweig weist darauf hin, dass die *Alliance française* in Paris ferienkurse abhalte. Für diesen juli sei wieder ein solcher in aussicht genommen. Die *Alliance française* schicke eine anzahl von adressen denjenigen, die teilzunehmen wünschen, mit. Das sei schon ein anfang zu der liste, die gewünscht wird. Desgleichen würden auch in Cambridge in England in diesem sommer ähnliche kurse abgehalten. Die dortige gesellschaft habe ebenfalls ein programm verschickt und eine liste mit adressen beigelegt.

Da er gerade das wort hat, möchte der redner noch einen kleinen irrtum berichtigen, den prof. Vietor gestern in seinem vortrag begangen habe.¹ Er betreffe die unterstützung, die den neuphilologen in Frankreich zu teil wird. Prof. Vietor habe gesagt, dass dort auch den lehrern an höheren schulen unterstützung gegeben würde, um einen auslandsaufenthalt zu ermöglichen. Das sei nicht der fall. Es würden allerdings in Frankreich alljährlich etwa 70—80 000 *frs.* ausgeworfen für solche, die das ausland

¹ Ich hatte nur wörtlich die angabe Rossmanns in seinem köln vortrag zitiert.

besuchen wollen. Aber die unterstützung werde den studenten, nicht den *professeurs* gegeben. Der irrthum sei wahrscheinlich dadurch entstanden, dass es auch eine kategorie von lehrern gebe, die sie bekommen, nämlich die *instituteurs primaires*.

Prof. Stengel-Greifswald schlägt vor, der kürze der zeit wegen sich nicht allzu sehr in die debatte zu vertiefen. Er unterstützt lebhaft den antrag Kühn, dass wir eine kommission ernennen mit dem vollen rechte der koptation aus allen ecken und enden Deutschlands, dass wir dieser kommission *carte blanche* gäben, zu handeln, wie sie es für richtig hält, und sich in verbindung mit englischen und französischen gesellschaften zu setzen. Auch sei es ratsam, z. b. Belgien heranzuziehen. Dr. Boelinvillie sei bereit, adressen aus Belgien zur verfügung zu stellen. Die kommission branche sich auch nicht gerade auf das adressensammeln zu beschränken. Sie könne vielleicht auch vorbereitungen treffen, dass man die, die aus Deutschland kommen, kurzer hand an englische gesellschaften, und umgekehrt die englischen an deutsche gesellschaften verweise u. s. w. Das seien aber zukunftsfragen, die die kommission recht schön mit der zeit erledigen könne.

Ref. prof. Kühn erklärt, die von prof. Schmeding geäußerten bedenken habe er absichtlich nicht erwähnt, um nicht zu ausführlich zu werden. Es werde der schwierigkeiten noch mehr geben. Die kommission solle ja diesen abzuheffen suchen. Betreffs des zusammenlebens mehrerer sei seine meinung die: Ein herr werde an eine familie gewiesen. Daraufhin werde diese adresse als „versehen“ natirt und niemand weiter dahingeschickt. Jener werde zugleich aufgefordert, bei der rückkehr seine erfahrungen zu berichten. Der redner hat das schon mehrfach so gemacht und hat dann später anfragenden rat erteilen können. Er bitte, dem antrag zuzustimmen, dass eine kommission gewählt werde. Wenn der vorschlag angenommen sei, möchte er bitten, dass herren sich freiwillig bereit erklärten, in das komitee einzutreten.

Der vors. prof. Wendt stellt fest, dass der antrag bei der abstimmung einstimmig angenommen ist. Er bittet, die freiwilligen meldungen an prof. Kühn abzugeben und ersucht diesen, beim eintritt in die nächste sitzung zu sagen, welche herren sich gemeldet hätten. Es werde gut sein, wenn die herren dann in aller form als mitglieder der kommission proklamirt würden.

Dr. ARONSTEIN-BERLIN spricht nun über das thema: *Die entwicklung des höheren schulwesens in England.*¹

Der präsident dankt dem redner und verkündet die namen der herren, die sich für die kommission bereit erklärt haben. Es sind die herren: Bauer-Freiburg i. B., Beckmann-Osnabrück, Benecke-Berlin, Boelinvillie-Greifswald, Bornscl-Hamburg, Dürr-Frankfurt a. M., Fehse-Chemnitz, Gundlach-Weilburg, Hagen-Darmstadt, Hengsbach-Meseritz, Junker-Frankfurt

¹ Der wegen mangels an zeit gekürzte vortrag wird in erweiterter form in den *N. Spr.* erscheinen.

a. M., Kasten-Hannover, Kirschten-Hamburg, Klinghardt-Rendsburg, Kühn-Wiesbaden, Kujack-Lauenburg, Lambrecht-Berlin, Scheffler-Dresden, Stengel-Greifswald, Vietor-Marburg a. d. L., Wendt-Hamburg, Zergiebel-Kassel.

Prof. Schipper-Wien bemerkt, es sei die ansicht laut geworden, dass auch Österreich in dieser kommission vertreten sein sollte. In diesem fall sei auch er bereit beizutreten, und er dürfe das auch im namen seines kollegen Fetter in Wien sagen.

Es folgt die beratung der thesen über die neuphilologische vorbildung. Sie lauten:

Thesen

der zur beratung der Bannerschen thesen über die *neuphilologische vorbildung* auf dem 6. neuphilologentag in Karlsruhe (1894) gewählten kommission.¹

*1. Als *minimalzeit* für das neuphilologische *studium* gelten acht semester. Zwei davon können im *ausland* verbracht werden; doch ist vor auslandstudien ohne vorherige phonetische schulung zu warnen.

*2. Eine *vorprüfung* in *nicht neuphilologischen fächern* (z. b. deutsch, religion und geschichte), nach art der juristischen und medizinischen vor-examina, ist abzuweisen, da das neuphilologische fach nicht wie jene aus einer reihe verschiedener einzeln vorzunehmender disziplinen besteht, sondern ein homogenes ganzes bildet, das die volle kraft eines jeden vom ersten bis zum letzten jahr der studienzeit in anspruch nimmt. Es kämen dadurch obendrein zu den jetzt bereits bestehenden und drückenden nebenfächern, welche eine vertiefung des studiums und besonders eine vollendetere praktische ausbildung erschweren, noch mehrere neue hinzu. Gegen eine trennung des neusprachlichen examens in eine *wissenschaftliche* und eine *praktische* prüfung wäre nichts einzuwenden.

3. Im *examen* ist ausser der *wissenschaftlichen* auch die *praktische* befähigung nachzuweisen. Unter dieser ist zu verstehen: ausreichende fertigkeit im gebrauch der fremden sprache in wort und schrift, sowie entsprechende kenntnis der realien.

4. Ein kandidat, der die wissenschaftliche oder praktische befähigung nicht voll nachweist, kann zwar zum seminarjahr zugelassen werden, muss aber in dem betreffenden teile vor seiner definitiven anstellung eine *nachprüfung* bestehen.

5. Im examen ist nachzuweisen:

- a) *Lehrbefähigung* für alle klassen im französischen oder englischen;
- b) *Lehrbefähigung* für mittlere klassen in drei weiteren fächern. In erster linie kommen in betracht: englisch oder latein für romanisten, französisch oder deutsch für anglisten; sodann geschichte und geographie für beide;

¹ Bereits *N. Spr.* IV, maiheft, s. 65 ff. zerstreut mit abgedruckt, hier aber um der vollständigkeit des berichts willen zusammenhängend wiederholt. Der kommission als dringend erscheinende thesen sind mit * bezeichnet.

c) Die seither im *lateinischen* geforderte nebenfakultas für *unterklassen* fällt weg. An ihre stelle tritt nachweis der erforderlichen kenntnis des *lateinischen* in der französischen prüfung, des *deutschen* in der englischen prüfung, falls der examinand in dem betreffenden fache nicht eine besondere fakultas nachsucht.

6. Jeder, der lehrbefähigung im französischen oder englischen beansprucht, muss kenntnis der *elementar-*, d. h. *artikulationsphonetik* und deren praktischer verwendung in der schule in der französischen bzw. englischen prüfung nachweisen.

*7. Die bisher im *französischen* zulässige fakultas für *unterklassen* fällt weg.

8. Sowohl für romanische als englische philologie sind an jeder universität *je zwei professoren* notwendig, denen die vertretung des faches in allen seinen disziplinen sowie die leitung der *praktischen* und *wissenschaftlichen seminare* obliegt. Für die praktischen sprech- und schreibübungen sowie für vorträge in der fremden sprache sind *lektoren*, und zwar ausländer mit wissenschaftlicher vorbildung, unerlässlich. (Die sprechübungen werden in getrennten *übungszirkeln* abgehalten, deren teilnehmerzahl 10 nicht überschreiten darf. Die durch trennung der kurse etwa nötig werdenden mehrstunden werden den lektoren angemessen honorirt.)

9. Es ist erforderlich, lehramtskandidaten mit fakultas in neueren sprachen für das *seminar-* und *probejahr* besonders solchen anstalten zuzuweisen, bei deren leitern verständnis und interesse für die aufgaben des neusprachlichen unterrichts vor auszusetzen ist.

10. Das seminar- oder probejahr kann durch einen mindestens einjährigen *aufenthalt im ausland* ersetzt nach dem examen werden. In diesem falle muss der kandidat nachweisen, dass er während dieser zeit bestimmte punkte aus dem sprach- und kulturleben des betreffenden volkes eingehender studirt hat.

*11. Da neuphilologen durch die art ihres unterrichts, durch vorbereitung und korrektoren besonders schwer belastet sind, ist eine herabsetzung der *pflichtstundenzahl* auf höchstens 18 erforderlich.

*12. Zur erhaltung der praktischen sprachfertigkeit und der realienkenntnis ist den neusprachlern sowohl an universitäten wie höhern schulen in regelmässigen zwischenräumen (längstens alle fünf jahre) *urlaub ins ausland* mit stipendien zu gewähren.

13. Ausserdem sind *übungskurse* im inland an geeigneten orten einzurichten, in denen fremdsprachliche vorlesungen gehalten, gelegenheit zum gebrauch der fremden sprache geboten, phonetische übungen veranstaltet und methodische anweisungen gegeben werden. Als ersatz für den aufenthalt im ausland können diese kurse *nicht* betrachtet werden. Sie dürfen nicht in die ferien fallen. Den teilnehmern sind urlaub und diäten zu gewähren.

*14. Unterricht in neueren sprachen ist nur geprüften neusprachlern zu übertragen.

15. Die für alle lehrer gestellte forderung, dass die *dienstzeit* vom bestandenen examen an gerechnet werde (vorausgesetzt, dass der kandidat seitdem entweder im öffentlichen schuldienst gestanden oder sich der behörde dauernd zur verfügung gehalten hat), ist für neuphilologen in rücksicht auf die schwierige, langwierige und kostspielige vorbildung ganz besonders notwendig.

Geh.-rat Münch bemerkt, es sei der wunsch des präsidenten, bei dieser debatte vertreten zu werden, und, um nicht ungenügend zu erscheinen, habe er das präsidium übernommen, aber mit schlechtem gewissen. Seine stimme sei schwach. Er werde versuchen, sich verständlich zu machen, bitte aber um nachsicht nach allen seiten. Die thesen, die vorlägen, seien sehr mannigfaltig und praktisch sehr wichtig und hätten den vorteil, dass sie nichts subjektives, sondern das ergebnis längerer erwägungen mehrerer seien. Er schlage vor, von nummer zu nummer zu gehen, einige thesen jedoch, die mehrere konkrete vorschläge enthielten, zu teilen und jeden teil für sich zu erörtern.

Oberl. Klinghardt-Bendsburg macht darauf aufmerksam, dass prof. Vietor beauftragt sei, in einleitender weise die gesamten thesen zu vertreten.

Der *vors. geh.-rat Münch* hat davon nichts gewusst, ist aber durchaus damit einverstanden. Vorher bemerkt er noch, dass verschiedene briefe eingelaufen seien, von auswärtigen mitgliedern des verbands, die sich, da sie nicht selbst haben kommen können, doch eine schriftliche äusserung nicht haben versagen wollen. An den punkten, auf welche die äusserungen sich beziehen, würden dieselben verlesen werden. Prof. Kühn übernimmt zu diesem zwecke die eingelaufene korrespondenz.

Prof. VIETOR-MARBURG begründet nun die thesen der karlsruher kommission.¹

Der *vors. geh.-rat Münch* meint, die thesen enthielten viele forderungen, und es sei dabei vielleicht der gedanke vorwaltend gewesen, dass man viel verlangen sollte, um auch viel zu erhalten. Er halte diesen gedanken nicht für ganz glücklich. Wenn wir zu viel forderten, würden wir nichts oder fast nichts erhalten. Er glaube, dass die forderungen nicht alle gleich begründet seien. Sein wunsch sei, dass wir uns auf gewisse forderungen, die zu erreichen sind, vereinigten und die anderen nur als wunsch aussprächen. Wir würden an massgebender stelle mehr erfolg haben.

Zu these 1. Prof. Schipper-Wien ist überzeugt, dass phonetische schulung in hohem grade für den neuphilologen wünschenswert ist, glaubt aber doch, dass der schlusspassus des 1. punktes etwas zu weit gehe. Er schlägt statt dessen vor: „Doch ist vor auslandstudien eine phonetische schulung wünschenswert.“ Es seien ja viele unter uns, die sich ihre neu-

¹ Der inhalt des referats war wesentlich derselbe wie der des zweiten teils meines artikels *Zur frage der neuphilologischen vorbildung*, N. Spr. IV, maiheft, s. 65 ff.

sprachlichen kenntnisse im ausland angeeignet hätten, ohne jemals zu dieser phonetischen schulung gelegenheit gehabt zu haben. Andererseits kenne er philologen genug, die mit grossem eifer phonetische studien betrieben hätten und doch nicht im stande gewesen seien, die eigentümlichkeiten ihres eigenen dialekts abzulegen. (Beifall.)

Prof. Kühn-Wiesbaden erwähnt, er habe den winter 1875/76 in England zugebracht. Es habe monate gedauert, bis er die engländer verstand. Als er später phonetisch geschult wieder nach England kam, habe er bemerken können, wie ausserordentlich nützlich und wertvoll diese schulung war. Der erste aufenthalt im ausland, um das verständnis des gesprochenen wortes zu erreichen, werde wesentlich abgekürzt, wenn man phonetisch geschult sei. Deshalb bitte er, bei der fassung der kommission zu bleiben.

Prof. Victor bemerkt, dass der zusatz nicht etwa von ihm persönlich herrühre, dass er aber damit einverstanden gewesen sei. 1872/73 sei er — ein jahr lang — zum ersten mal in England gewesen, habe gut auf die aussprache aufgepasst, aber als mitteldeutscher nicht hören können, was für ein unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen lauten ist. Durch die praxis habe er den unterschied überhaupt nicht gelernt, sondern durch ein buch, wonach man heute sich nicht mehr in die phonetik einzuführen pflege, d. h. Ellis' *Early English Pronunciation*. Die kommission habe mit dem passus nichts weiter sagen wollen, als das: Geht nach England oder Frankreich, aber werft eure zeit nicht weg; eignet euch phonetische schulung an, ehe ihr geht, dann lernt ihr mehr. Dass man den dialekt nicht so leicht ganz ablege, wüssten wir alle; aber noch schlechter würden wir sprechen, wenn wir die fremde sprache ohne phonetische schulung erlernten.

Bei der *abstimmung* wird mit grosser majorität der antrag Schipper angenommen.

Der *vors. geh.-rat Münch* hebt noch hervor, dass der durchschnittsstudent doch etwas von phonetischer schulung mit ins ausland bringe. (Beifall.) Der erste passus mit den acht semestern habe wenig bedeutung, da niemand damit auskommen könne. Es sei im gegenteil eine warnung, die studenten möchten die sache nicht zu weit hinaus schieben. Wichtig sei, dass ein teil der studienzeit im ausland verbracht und berechnet werden solle. Je früher die kandidaten hingingen, desto besser.

Wie *prof. Kühn-Wiesbaden* mitteilt, schlägt *prof. Mangold-Berlin* in seinem schreiben vor, dass man vier semester im ausland verbringen solle.

Prof. Schipper-Wien scheint es nicht angemessen zu sein, dass leute, die nicht persönlich anwesend sind, ihre meinung ausdrücken dürfen.

Dir. Dörr-Frankfurt erwidert, die kommission habe veranlasst, dass die thesen an alle schulen versandt wurden, und habe die fachgenossen gebeten, durch zuschriften an Foerster ihre meinung zum ausdruck zu bringen. In folge dieser aufforderung seien die zuschriften eingelaufen. Unter umständen könnten sie doch wert besitzen.

Der *vors. geh.-rat Münch* glaubt, in diesem fall müssten wir sie doch hören. Er fragt, ob jemand für vier semester ausland sei. (Nein!)

Prof. Stengel-Greifswald hält für wünschenswert, dass die studenten nicht nur eine gewisse phonetische schulung, sondern überhaupt eine gewisse vorbildung mitnehmen, dass sie also nicht die beiden ersten semester hinausgehen. Es sei nicht nötig, dies in der these zum ausdruck zu bringen. Den lehrern jedoch sei zu empfehlen, dass sie den jungen leuten diesen rat erteilen.

Dir. Dörr-Frankfurt bemerkt, acht semester habe die kommission mit rücksicht auf die studierenden und deren eltern vorgeschlagen. Der durchschnitt brauche mehr.

Der *vors. geh.-rat Münch* hat trotzdem bedenken. Die kommission wünsche doch damit auszusprechen, dass der staat sagen könne: Ihr habt acht semester zu studiren.

Prof. Stengel-Greifswald betont, die sache habe auch ihre kehrseite. Viele seiner kollegen legten wert auf viele semester. Wenn wir jetzt die minimalzahl auf acht semester in die höhe schöben, so würden manche kollegen denken: Von jetzt ab sagen wir den studenten, dass sie unter 12 semestern statt 10, wie es bis jetzt hiess, nicht durchkommen. Er warnt, dieser tendenz nicht allzusehr vorschub zu leisten. (Grosse heiterkeit.)

Dir. Dörr-Frankfurt meint, man könne auch eine maximalzeit vorschlagen. (Heiterkeit.)

Satz 1 wird angenommen mit der änderung, dass statt „minimalzeit“ „normalzeit“ eingesetzt wird.

Zu these 2. Dir. Schlee-Altona sagt, er wisse nicht, wie es jetzt mit den aussichten für die neue prüfungsordnung stehe. Vor einigen jahren sei der entwurf bereits festgestellt gewesen. Er habe einige gedanken enthalten, die heute als vorschläge erschienen. Der redner glaubt daher, dass *diese* thesen mit aller aussicht auf verwirklichung könnten angenommen werden. Dahin gehöre, dass die fakultas für untere klassen wegfallen solle, nicht bloss in den neueren sprachen, sondern überhaupt. Dass die forderung einer praktischen fertigkeit der neuphilologen mit in die prüfung aufgenommen werden solle, habe auch bereits in jenem entwurf gestanden und werde daher auch bei einer neuen prüfungsordnung gewiss berücksichtigung finden. Die vorprüfung in nicht neuphilologischen fächern, die hier in these 2 verworfen werde, habe man damals bestimmt in aussicht genommen. Dafür seien verschiedene gründe vorhanden gewesen; 1. dass man dem fachlehrersystem entgegenarbeiten wollte, 2. dass die an den universitäten auf veranlassung des ministers gehaltenen mehr der allgemeinen bildung dienenden vorträge besser besucht würden. Er hätten in diese prüfungen nicht bloss die hier genannten drei fächer, sondern auch philosophie bereits nach dem 3. oder 4. semester und geschichte der pädagogik aufgenommen werden sollen. Diese vorprüfung habe jedoch widerspruch gefunden und sei noch *in suspensio* geblieben. Es werde daher recht zweckmässig sein, wenn die hier versammelten neuphilologen gegen

diese vorprüfung eine entschiedene stellung einnehmen. Es würde zunächst einmal entmutigend sein für alle studirenden, wenn sie, statt mit voller wucht ins fachstudium hineinzugehen, nun noch einmal wiederholen sollten, was sie schon durchgemacht haben. Es würde ferner dazu führen, dass durch dieses examen der abschluss des studiums noch weiter hinausgeschoben würde; denn es werde gewiss mancher beim ersten examen hängen bleiben.

Prof. Vietor-Marburg glaubt, keine indiskretion zu begehen, wenn er mittheile, dass nach einer brieflichen auskunft des herrn geh.-rat Stauder in Berlin die neue prüfungsordnung fertig vorliege und demnächst veröffentlicht werden solle, sofern nicht unvorhergesehene zwischenfälle eintreten, und dass die regirung dankbar sein werde, wenn wir auf dem neu-philologentage brauchbare winke liefern könnten. (Beifall.)

Der *vors. geh.-rat Münch* schlägt vor, den grund der abweisung nicht mit in die abstimmung aufzunehmen.

Dir. Dörr-Frankfurt bemerkt, die kommission habe ausnahmsweise hier die gründe hineingesetzt auf den besonderen wunsch von herrn prof. Foerster. Er selbst tritt der ansicht des vorsitzenden bei.

Obl. Klinghardt-Rendsburg ist sich einer gerade sehr schlechten stimme bewusst, hat aber ein intensives bedürfnis, sich auszusprechen über die zwischen wissenschaftlicher und praktischer prüfung gemachte unterscheidung. Prof. Vietor, dem er leider widersprechen müsse, verstehe¹ unter „praktisch“ die erwerbung von fertigkeiten. In these 3 heisse es aber, es gehöre dazu noch entsprechende kenntnis der realien. Nun müsse er ganz bestimmt sagen, dass er die geistige thätigkeit, welche er seit drei jahren auf das studium der realien verwende, als in gleichem masse wissenschaftlich betrachte wie historisch-philologische studien. Praktisch thätig sei der professor in in seinem hörsaal, praktisch sei der lehrer nur in der klasse. Wenn der professor oder der lehrer seine lehrthätigkeit vorbereite, so sei er wissenschaftlich thätig, und diese arbeit müsse als wissenschaftliche arbeit honorirt werden.

Prof. Vietor-Marburg erklärt, es liege ein blosses missverständnis vor. Er stehe genau auf demselben standpunkt, wie Klinghardt. Es sei eine blosser inkonsequenz, die die kommission in these 3 in bezug auf den ausdruck „praktisch“ begangen habe. Auch er glaube nicht, dass die realien nur *hierher* zu rechnen seien.

Dir. Dörr-Frankfurt erwähnt, auch prof. Brandl in Berlin habe ihm sein bedenken ausgesprochen über die trennung von wissenschaftlicher und praktischer prüfung und den ausdruck „praktisch“ beanstandet. Auch in der kommission habe man bedenken gehabt; sie habe aber den ausdruck beibehalten, weil sie keinen besseren habe finden können.

Prof. Schipper-Wien scheint es, dass „praktisch“ hier nur den sinn habe, dass es erwünscht sei, wenn die jungen leute, die im ausland gewesen

¹ In der vorausgegangenen einföhrung der thesen.

sind, die möglichkeit hätten, die kenntnisse, die sie sich dort erworben haben, nachher zu dokumentiren.

Dir. Schlee-Altona weist nur darauf hin, dass diese trennung von andern anders aufgefasst werde: eine trennung in eine prüfung der kenntnisse, die durchs studium erreicht worden sind, und in eine prüfung, die nachweisen soll, was im seminarjahr und probejahr gelernt wurde.

Prof. Stengel-Greifswald meint, die fassung sei so weit, dass man den antrag fallen lassen sollte.

Es wird diesem antrag entsprechend von these 2 nur der erste satz angenommen: „Eine vorprüfung in nicht neuphilologischen fächern (z. b. deutsch, religion und geschichte), nach art der juristischen und medizinischen vorexamina, ist abzuweisen.“

Zu these 3. Dir. Schlee-Altona warnt, einen neuen, nicht bestimmt abgegrenzten, prüfungsgegenstand einzuführen. Man wisse nicht, was dem kandidaten da alles aufgeladen werden könne. Solle man dem studium nach dem examen nicht auch noch etwas überlassen dürfen? Es komme auch noch die erwerbung der praxis hinzu. Wenn auch etwas vom historischen studium weg falle, so werde das, was neu hinzukomme, doch nicht dadurch ausgeglichen.

Prof. Stengel-Greifswald meint, ein klein wenig müsse man doch bei den prüfungskommissionen auf vernunft rechnen können, sonst hülfe alle bestimmungen nichts. (Heiterkeit.) Bekanntlich ständen viele schöne forderungen und reglements auf dem papier; ob sie aber erfüllt werden könnten, sei eine andere frage. Man werde schon jetzt hie und da einmal die kandidaten fragen, was sie im ausland gesehen haben. Man müsse natürlich nicht zu viel fragen. Wenn jemand nicht dort gewesen sei, könne man natürlich nichts verlangen.

Ein folgender redner beanstandet den zusatz auch von der formalen seite. Er könne nicht einsehen, wie die realien eine praktische sache seien: das sei ein einfaches wissen von thatsachen und gehöre nicht in die prüfung hinein. Die fertigkeit zu reden sei aber etwas anderes, das sei ein wissen, das studirt werden müsse. (?) Er schlage vor, diese fassung zu streichen.

Prof. Wendt-Hamburg weist darauf hin, dass den studenten nicht überall auf den universitäten gelegenheit geboten sei, die realien zu lernen, da es sehr viele professoren auf den universitäten gebe, die nicht im stande seien, die realien zu unterrichten. Manche hätten es als unter ihrer würde erklärt, die wichtigsten realien ihren studenten vorzutragen. Dass also ein derartiger zusatz untergebracht werden müsse, dass auch den regirungen gesagt werden müsse, dass sie für solche professorenstellen sorgen sollten, sei unabweislich. Er bitte also, nicht zu streichen. Was das wort „entsprechend“ anlange, so sage das ebensoviel und ebensowenig wie „einige“. Gestern habe er schon gesagt, es sei aufgabe der universitäten, vorzugehen und gelegenheit zu geben, die postulate selbst schärfer zu fassen.

Prof. Schipper-Wien ist für die streichung dieses schlusspassus, weil er zu vag sei, und weil thatsächlich keine systematischen kollegien an den universitäten vorhanden seien. Es sei aber doch gelegenheit genug, in den universitätsvorlesungen an dinge, die da zur sprache kommen, anzuknüpfen, desgleichen auch in den seminarübungen. Er glaube aber kaum, dass es angehe, die realien als wünschenswerten gegenstand für die examina hinzustellen.

Prof. Gebert-Bremen schlägt die fassung vor: „Wünschenswert ist eine gewisse kenntnis der realien.“

Prof. Vietor-Marburg wiederholt, dass die realien nach ansicht der kommission sowohl zum praktischen als zum wissenschaftlichen teil des studiums gehörten. Es sei nicht ihre absicht gewesen, die realien zu den rein praktisch-technischen fächern zu rechnen.

Dir. Hausknecht-Berlin schlägt für den letzten passus die formelle änderung vor: „Unerlässlich ist der gebrauch der fremden sprache in wort und schrift, wünschenswert eine entsprechende kenntnis der realien.“

Obl. Junker-Frankfurt glaubt, dass man sich über die these 3 sehr leicht einigen könne, wenn man den schlusspassus fallen lasse und in die these 8 einschiebe, wo von den professoren die rede sei, denen die vertretung aller disziplinen obliege. Dort könne man ja auch die vertretung der realien einfügen.

Prof. Stengel-Greifswald bringt den wunsch zum ausdruck, dass die herren, welche für die wissenschaftliche durchbildung der realien interessiert sind, an die universitäten kommen und eine bresche für dieses fach legen; man werde sie gern willkommen heissen. (Heiterkeit.)

Prof. Kühn-Wiesbaden möchte die fassung so haben: „Unerlässlich ist die fertigkeit im gebrauch der fremden sprache sowie entsprechende kenntnis der realien.“

Der nächste redner möchte diesen passus auch in these 8 untergebracht wissen.

Obl. Beyer-Bremen fürchtet, wenn wir den vorschlag, diesen passus in these 8 unterzubringen, annähmen, so würden wir die realien überhaupt aus der prüfung hinaus bringen. (Sehr richtig!). Dann würde man eben bloss sagen, dass die realien auf der universität gelehrt werden könnten, dass sie aber niemand prüfe und niemand hinzugehen brauche.

Prof. Sachs-Brandenburg glaubt als einer der ältesten auch einige ahnung davon zu haben, wie man die sache macht. Wenn man im ausland sei und wisse, was man wolle, so lerne man dort viele realien und brauche sie nicht erst auf der universität von professoren zu hören. Man habe gelegenheit, im ausland dinge zu lernen, die man auf der universität nicht lerne. Die versammlung dürfe auch nicht zu viel verlangen. Der redner empfiehlt, den passus fallen zu lassen.

Bei der nun folgenden abstimmung wird der antrag Hausknecht angenommen. These 3 lautet also: „Im examen ist ausser der wissenschaftlichen auch die praktische befähigung nachzuweisen. Unerlässlich ist aus-

reichende fertigkeit im gebrauch der fremden sprache in wort und schrift, wünschenswert entsprechende kenntnis der realien.“

Nach einer kurzen bemerkung des herrn *dir. Tendering-Hamburg*, man möge mit den übrigen thesen kurz verfahren, da sonst die zeit nicht reichen würde, wird die 3. sitzung geschlossen.

4. SITZUNG, MITTWOCH, DEN 27. MAI, NACHMITTAGS 2 UHR.

Vor dem eintritt in die tagesordnung teilt *prof. Scheffler-Dresden* mit, dass die herren der adressenkommission ihn zu ihrem versitzenden ernannt haben. Es sei eine reihe vorschläge gemacht, auch von den kosten gesprochen worden. Er habe vorgeschlagen, dass sie eventuell von der kasse des neuphilologenverbandes getragen werden sollten. Sie würden nicht erheblich sein. Dagegen habe man in aussicht genommen, gebühren von denen zu erheben, welche die vermittlung anrufen. Wenn das geschehe, werde die justiz dagegen einspruch erheben. In diesem falle würde die verbandskasse damit zu belasten sein. Er sei ersucht worden, darauf aufmerksam zu machen, dass in Paris eine zentralstelle bereits existire in dem von *prof. Lombard* herausgegebenen blatt *L'Étranger*. Aus dieser zentralstelle sei eine gesellschaft geworden, die auch brieflich den austausch vermittele.

Prof. Vietor-Marburg macht sodann mit rücksicht auf die vorbesprechung am 25. mai eine persönliche bemerkung über sein verhältnis zu dem Foerster'schen vortrag. Auf wunsch des hamburger vorstandes habe er sich nach *prof. Foerstes* erkrankung bereit erklärt, das von diesem angemeldete thema in Hamburg zu behandeln. Auf die mitteilung *prof. Foerstes*, dass er die vertretung nicht wünsche, habe er, der redende, den vortrag sofort (am 20. mai) zurückgezogen. Ferner zeigt er, dass auch seine vertretung der karlsruher thesen im auftrag der kommission und zugleich auf wunsch *prof. Foerstes* erfolgt sei.

Die versammlung tritt in die tagesordnung ein. Die thesenberatung wird fortgesetzt.

Zu these 4. Der *vors. geh.-rat Münch* hält den wortlaut für praktisch nicht ganz gelungen. „Die befähigung nicht voll nachweisen“ sei nicht klar.

Auf den vorschlag *prof. Stengels-Greifswald* fällt diese these.

Zu these 5. Der *vorsitzende* gibt zu, dass es zu viel verlangt sei, zwei fächer von der bedeutung des französischen und englischen gleichzeitig zur bedingung des vollen zeugnisses zu machen. Man werde uns aber zum vorwurf machen, dass wir wieder etwas anderes haben wollten als die altphilologen und die mathematiker.

Prof. Kühn-Wiesbaden hat in dieser frage wesentlich denselben standpunkt eingenommen. Aber er habe einen weg gefunden, der these doch zustimmen zu können. Französisch und englisch gehörten in der schule zusammen. In den obern klassen sei es sehr wünschenswert, wenn beide fächer in derselben hand lägen. Ein lehrer mit nebenfakultas werde heutigen tages oft geschichte oder englisch in den obern klassen geben müssen.

Das sei nicht so schlimm, und wir würden es nicht hindern können. Ausserdem sei es ja gut, wenn in der prima nur wenig lehrer thätig seien. Von diesen gesichtspunkten aus könne der these nur zugestimmt werden. Von der praktischen seite komme jedoch das grosse bedenken zum vorschein, dass niemand zwei sprachen werde völlig beherrschen können.

Dir. Tendering-Hamburg bestätigt, dass sich das theoretische und praktische hier gegenüber stehen. Es sei in der praxis wünschenswert, dass sich der neuphilologe auf das vollkommene studium nur einer sprache beschränke. Der redner schlägt vor, zu sagen: „Lehrbefähigung für alle klassen auf grund oben beschriebener forderung ist nachzuweisen für eine sprache. Lehrbefähigung wird erteilt ohne kenntnis der historischen grammatik in den andern fächern.“

Der vorschlag des *vorsitzenden* geht dahin, these 5 so einzuleiten: „Bei den ungewöhnlich umfassenden anforderungen, welche in der praktischen und wissenschaftlichen ausbildung an den neuphilologen gestellt werden, ist es wünschenswert, dass im examen etc.“

Dir. Dörr-Frankfurt unterstützt diesen vorschlag.

Oberl. Klinghardt-Rendsburg meint, vielleicht dürfe dann fortgefahren werden: „Infolgedessen soll in einer der beiden sprachen auf historische kenntnisse verzichtet werden.“

Prof. Vietor-Marburg erhebt einspruch gegen diesen vorschlag. Er fühle sich hier zum ersten male als universitätsprofessor (heiterkeit) und nicht als lehrer. Er halte es für gefährlich, volle fakultas zu erteilen, die alle historische kenntnis ausschliesse. Wir hätten dann zweierlei romanisten und anglisten.

Bei der nun folgenden abstimmung wird antrag 5a und b der kommission mit dem von geh.-rat Münch vorgeschlagenen vordersatz angenommen.

Der *vors. geh.-rat Münch* bemerkt zu c, das fallenlassen der nebenfakultas im lateinischen werde in manchen kreisen ein gewisses schaudern hervorrufen. Er persönlich möchte das nicht, auch wegen der stellung des neuphilologen im lehrerkollegium, und ferner deshalb nicht, weil wir dadurch gegen uns selbst stimmung machten.

Prof. Kühn-Wiesbaden führt an, es komme bei der praxis der prüfungen nicht selten vor, dass der klassische philologe dem romanisten oder anglisten schwierigkeiten bereite, indem er dessen kandidaten durchfallen lasse. Ausserdem sei ausgesprochen worden, eine fakultas für untere klassen sollte es nicht geben. Eine solche werde im antrag auch nicht verlangt, sondern ein nachweis allgemeiner kenntnisse im lateinischen. Er glaube, wer vom gymnasium oder realgymnasium komme, habe genügende kenntnis vom lateinischen. Man verlange vom juristen im examen auch keine kenntnis des lateinischen, und doch müsse er sein *corpus juris* in lateinischer sprache lesen können. Der vertreter des romanischen könne sich vom kandidaten nachweisen lassen, ob er fachkenntnis genug im lateinischen besitze.

Dir. Dörr-Frankfurt bemerkt, diese ausführungen deckten sich fast mit dem, was er habe sagen wollen. Es sei das der kommission von ver-

schiedenen professoren der universität vorgeschlagen worden. Es solle fakultas im latein verlangt, aber vor dem romanisten nachgewiesen werden. (Beifall.)

Prof. Stengel-Greifswald will nicht verstecken spielen, sondern offen sprechen. Es sei sowohl den vertretern der romanischen, wie denen der klassischen philologie dieser zustand unleidlich, der den altphilologen zwingt zu sagen: „Ich soll einem neuphilologen fakultas in latein geben, der sich bei mir nie hat blicken lassen, einem neuphilologen, der schon so und so viele stunden dem altphilologen abgegraben hat und noch weitere abnehmen wird?“ Das sei es, was vielfach dazu führe, forderungen zu stellen, die an und für sich vom standpunkt des klassischen philologen berechtigt sein könnten, die aber der neuphilologe in keiner weise als im zusammenhang mit seiner richtigen ausbildung betrachten könne. Wir neuphilologen sähen entschieden eine ganz bestimmte kenntnis des lateinischen als absolut nötig für den neuphilologen an, aber was wir für nötig hielten, wollten wir selber prüfen. (Beifall). Der heutige zustand habe zu praktischen schwierigkeiten geführt. Dem redner hätten seine kollegen von der klassischen philologie gesagt, sie würden den tag glücklich preisen, wo sie die neuphilologen loswerden könnten. (Heiterkeit.) Dazu müssten wir also helfen. (Beifall.)

Dir. Reimann-Malchin möchte *c* so fassen: „Die seither im lateinischen geforderte nebenfakultas für unterklassen ist nachzuweisen vor dem examiner des französischen.“

Prof. Vietor-Marburg bemerkt, die kommission habe das natürlich sagen wollen, was jetzt vorgeschlagen sei. „In der franz. prüfung“ solle heißen „vor dem examiner des französischen“. Dass die verhältnisse den klassischen philologen gegenüber sich geändert hätten, wie in der diskussion geäußert worden sei, könne er nach seiner erfahrung nicht bestätigen. Es komme noch jetzt so vor, dass die prüflinge der neueren philologie im latein für unterklassen fast durchgängig und bis zu 3 mal durchfielen. Er wolle gewiss nicht sagen und nicht andeuten, dass absichtlichkeit dabei vorliege, aber die thatsache sei da. So weit er von der neuen prüfungsordnung habe reden hören, sei übrigens die fakultas für unterklassen auch im lateinischen weggefallen.

Nachdem *dir. Reimann* seinen antrag zurückgezogen hat, wird der antrag der kommission angenommen.

These 6 fällt ohne diskussion.

Zu these 7. *Prof. Kühn-Wiesbaden* muss sich aus ganz speziellen und praktischen gründen für die these aussprechen. Es sei nicht selten, dass ein neuphilologe erkrankte und ein anderer ohne jede fakultas für das fach mit der vertretung betraut werde. Das wolle die these verhindern.

Prof. Stengel-Greifswald bemerkt, die examinatoren seien auch menschen und fühlten etwas mitleid mit den armen unglücklichen altphilologen, die kommen und sagen: „Meine zukunft hängt davon ab, ich kann keine stelle bekommen, wenn ich nicht für untere klassen fakultas in französisch bekomme; ich will alles thun, was ich kann“, die aber oft gar nichts können.

(Heiterkeit.) Er glaube, es sei gut, einen damm zu ziehen, damit wir nicht vor das dilemma gesetzt würden, leuten, die anderenfalls nicht angestellt werden können, aus mitleid zu dem so sehr schwierigen anfangsunterricht zu verhelfen. (Beifall.)

Dir. Reimann-Malchin weiss auch seinerseits den gesichtspunkt des vorsitzenden zu würdigen und kann sich denken, wie wünschenswert es sei, wenn man altphilologen für neusprachliche fächer verwenden könne. Er habe aber noch einen andern, rein sachlichen gesichtspunkt. Wenn der anfangsunterricht im französischen von einem solchen herren in die hand genommen werde, so riskire man für spätere klassen eine arbeit, die gar nicht mehr zu bewältigen sei. (Beifall.) Er gebe darum einem solchen herrn lieber in der tertia französisch als in quarta.

Prof. Stengel-Greifswald betont, dass es hinsichtlich der versorgung der schulen mit geeigneten neusprachlichen lehrkräften nirgends so gut stehe wie in der Rheinprovinz und vielleicht noch in Baden. Aber anderwärts sei es gefährlich, wenn von altphilologischen direktoren im neusprachlichen unterricht herren beschäftigt würden, über deren fachausbildung sie kein urteil hätten. Es würden vielfach die neueren sprachen als aschenbrödel angesehen. (Zustimmung.)

Dir. Hausknecht-Berlin erwähnt, jeder direktor habe die befugnis, lehrern unterricht zu überweisen, wozu sie die fakultas nicht haben. Der direktor werde von der befugnis nur in ausnahmefällen gebrauch machen. Wir hätten es aber nicht mit abnormen, sondern mit normalen verhältnissen zu thun. Als norm erfordere der anfangsunterricht volle kraft und kenntnis. (Beifall.) Er sei für beibehaltung der these 7. (Rufe: Schluss, schluss!)

These 7 wird nahezu einstimmig angenommen.

Prof. Kühn-Wiesbaden empfiehlt, die folgenden thesen mit ausnahme von 11 und 13 *en bloc* anzunehmen im interesse der noch folgenden verhandlungen.

Nachdem von *prof. Sachs-Brandenburg* ablehnung der these 8 beantragt ist, bemerkt *prof. Schipper-Wien*, er sei ebenfalls der überzeugung, dass mit dieser these nichts erreicht werde. Es sei ja sehr zu wünschen, dass die sprachliche und litterar-historische seite getrennt würden, aber es werde nicht gehen. Er habe aber noch weitere bedenken. Wir sollten uns hüten, gar zu viele disziplinen zu schaffen und zu erfinden; es führe das nicht zur vertiefung des studiums, sondern eher zur verflachung. Es sei auch notwendig, sich eine gewisse allgemeine bildung in verwandten fächern anzueignen. Wie selten die studenten dazu kämen, wisse er aus erfahrung. Sie seien froh, wenn sie das bewältigen könnten, was ihnen in ihrer fachwissenschaft geboten ist. Es sei ja sehr leicht und verführerisch für anfänger, namentlich für privatdozenten, sich auf irgend ein gebiet zu werfen und darin etwas tüchtiges zu leisten. Es bilde sich dann leicht die meinung, das sei ein fach, das volle vertretung verdiene; es müsse ein neuer lehrstuhl geschaffen werden. Das sei aber thatsächlich nicht so. In vielen fällen lasse sich das wichtigste darüber kurz zusammenfassen. Es sei schon bei

anderen gelegenheiten in Wien darauf hingewiesen worden und zwar von kompetenter seite, dass es ein bedürfnis sei, die studien mehr zu konzentrieren. Das gegenteil sei ein fehler, woran viele professoren litten, und er selber habe manchmal in diesem punkt gesündigt. Wenn wir aber so fortfahren und immer mehr fächer schaffen wollten, so würden wir den studenten nicht sonderlich nützen.

Auch *dir. Tendering-Hamburg* bittet, an die armen studenten zu denken, die bei vier und noch mehr professoren vorlesungen hören sollen. Wo sollten die zeit für die nebenfächer hernehmen? Dann kämen sie ins examen bei spezialisten. Wir hätten universitäten, in denen mehr die syntaktische seite, andere in denen mehr die lautliche seite vertreten werde u. s. w. Wer von den studenten den inneren drang habe, sich in dem einen oder andern mehr auszubilden, dem stehe ja nichts im wege, aber er könne dann für das examen sich konzentrieren und sein spezialstudium nach dem examen weiter betreiben. Dem späteren studium müsse man viel überlassen. Junge lehrer, die fertig von der universität kämen, gebe es nicht.

These 8 wird abgelehnt; these 9 zurückgestellt.

Zu these 10. Der *vors. geh.-rat Münch* meint, die worte „seminar-oder“ könnten hier weggelassen werden.

Prof. Sachs-Brandenburg wünscht, dass die im ausland verbrachte zeit auch bei der pensionirung in rechnung komme. Der *vorsitzende* erwidert, wer als student ins ausland gehe, dem werde es als studienzeit angerechnet, und dem kandidaten als probejahr.

Obi. Gundlach-Weilburg will „seminar- oder“ weglassen und am schluss des ersten satzes „vor oder nach dem seminarjahr“ einschieben. Bis jetzt sei das probejahr nur nach dem aufenthalt im ausland abgemacht worden. Er glaube, dass die thätigkeit im seminar besser würde, wenn der student vor dem seminarjahr im ausland gewesen sei.

These 10 wird angenommen unter weglassung der worte „seminar-oder“ zu beginn des ersten satzes.

Zu these 11. Der *vorsitzende* schlägt vor, statt der worte „höchstens 18“ „womöglich auf 18“ zu setzen.

Prof. Kühn-Wiesbaden erwähnt, die herren Meyer-Hannover und Mangold-Berlin wünschten das auch.

Prof. Schipper-Wien wiederholt die vor zwei jahren in Karlsruhe gemachte mittheilung, dass in Österreich die pflichtstundenzahl auf 17 festgesetzt sei.

Prof. Friedwagner-Wien bemerkt: in Österreich beständen zwar 17 wochenstunden, aber gesetzlich habe man keinen anspruch darauf. Man wäre dort sehr glücklich, wenn man alles zusammen genommen nur 24 stunden hätte und könnte die korrekturen so weit abschütteln. An den schulen in Wien habe der neusprachler monatlich wenigstens 6—800 hefte zu korrigiren.

An die nun folgende anfrage *prof. Vietors-Marburg*, ob nicht eine herabsetzung der schriftlichen arbeiten mit in den antrag hineingenommen werden

könnte, schliesst sich eine kurze debatte, welche zeigt, dass in verschiedenen ländern verschiedene bestimmungen über die zahl der schriftlichen arbeiten vorhanden sind.

Der *vorsitzende* schlägt vor, den antrag so zu fassen: „Da neuphilologen durch die art ihres unterrichts, durch vorbereitung und korrekturen besonders schwer belastet sind, ist eine herabsetzung der pflichtstundenzahl auf womöglich 18 erforderlich; zugleich ist ein übermass von schriftlichen arbeiten zu vermeiden.“

Diese formulirung wird angenommen. Ebenso *these 12* ohne diskussion.

Zu *these 13*. Der *vorsitzende* meint, diese ferienkurse seien eine missliche sache. Er sei der ansicht, dass man die kurse nicht in die ferien legen dürfe, weil sich die lehrer in den ferien auch ausruhen sollen. Er habe das dem minister gesagt und glaube, das werde auch durchgehen. (Beifall.)

These 13 und *14* werden ohne debatte angenommen.

Zu *these 15*. Der *vorsitzende* bemerkt, es gebe leider vier verschiedene arten von dienstzeitberechnung: 1. Bei manchen beginne die rechnung mit dem probejahre, 2. bei andern sei es sogar fraglich, ob die hilfislehrerjahre mitgerechnet würden, 3. die zeit der gehaltsberechnung sei wieder anders festzustellen, 4. die berechnung beginne mit der prüfung. Er glaube, man werde den antrag in dieser form als bevorzugung vor anderen fakultäten auffassen. Da würden wir gar keine aussicht auf erfolg haben.

Prof. Stengel-Greifswald ist der ansicht, wir sollten uns hier als neuphilologen wesentlich auf das beschränken, was die neuphilologen speziell angeht, und den allgemeinen philologen überlassen, was den allgemeinen philologen zusteht.

These 15 wird hierauf abgelehnt.

Auf eine anfrage aus der mitte der versammlung, was nun mit diesen thesen geschehen solle, bemerkt *prof. Kühn-Wiesbaden*, in einer besprechung, die in Wiesbaden, zum teil auch privatim, abgehalten worden sei, habe man als sehr wünschenswert betrachtet, dass diese thesen den herren ministern persönlich überreicht würden, damit auch eine aussprache über die sache stattfinde. Durch fragen und antworten lasse sich ja viel vorbringen. Wenn sich das machen liesse durch mitglieder des verbandes, die in Berlin wohnen, ohne dass kosten erwüchsen, so sei das sehr zu befürworten. Das gleiche könne vielleicht in den anderen staaten geschehen.

Prof. Stengel-Greifswald hält für richtig, den jetzigen verbandsvorstand damit zu beauftragen, um so mehr, als ein mitglied darunter sei, das weit mehr wirken könne als die herren in Berlin.

Der *cors. geh.-rat Münch* dankt für das vertrauen, bemerkt aber, wenn ein beamter seinem vorgesetzten bericht erstatte, so gehe das wenig zu herzen. Er habe in seinen berichten schon so manches gesagt, was in den akten begraben sei. Aber wenn leute kämen und sagten, wir kommen im auftrag der und der versammlung, so wirke das ganz anders. (Beifall.)

Prof. Kühn-Wiesbaden stellt den ganz bestimmten antrag, dass der gegenwärtige vorstand bevollmächtigt werde, mitglieder zu dem zweck zu kooptiren, diese thesen womöglich persönlich und mündlich zu übermitteln.

Prof. Wendt-Hamburg glaubt, die kooptation werde darin bestehen, dass der vorstand in den einzelstaaten geeignete persönlichkeiten ausfindig mache und dazu das vertrauen der versammlung habe. (Zustimmung.)

Prof. Regel-Halle macht darauf aufmerksam, dass man vielleicht die landtage dafür gewinnen sollte. (Widerspruch.)

Nach erledigung der thesen äussert sich *prof. Schipper-Wien*, die meisten hätten wohl diesem punkte der tagesordnung mit einer gewissen beklemmung entgegengesehen. Die bei den früheren verhandlungen aufgestellten thesen seien oft die klippe gewesen, die eine gefährliche brandung erzeugt und fast das schiff der verhandlungen zum scheitern gebracht hätten. Dass heute über diese thesen so glücklich hinweggegangen, alles so ruhig erledigt worden sei, das hätten wir wesentlich der ausserordentlich taktvollen und liebenswürdigen führung der verhandlung zu verdanken. (Beifall.)

Der *vors. geh.-rat Münch* dankt für die freundlichen worte. Er müsse gestehen, dass er sich in der versammlung zu hause fühle. Wenn er manches gesagt habe, was er als beamter vielleicht nicht hätte sagen sollen, so sei seiner ansicht nach doch nichts gesagt worden, was nicht veröffentlicht werden dürfte. (Beifall.)

Den 4. punkt der tagesordnung bildete der antrag *prof. Kühns-Wiesbaden*, die zulassung der lehrerinnen der neueren sprachen zum neuphilologischen verband betr. Der antragsteller zieht jedoch seinen antrag in der erwartung zurück, dass der seitherigen praxis gemäss auch ferner damen als zuhörerinnen bei den verhandlungen zugelassen würden, ebenso wie gelegentlich als mitarbeiterinnen, wie z. b. bei aufstellung eines lektürekannons.

Prof. Wendt-Hamburg, der den vorsitz wieder übernommen hat, konstatiert die zustimmung der versammlung und lässt dies ins protokoll aufnehmen.

Zum 5. punkt, kassen- und revisionsbericht, teilt *prof. Wendt* mit, nach einem beschluss des karlsruher neuphilologentages sei der dortige vorstand beauftragt worden, ein memorandum über das eingehaltene und in zukunft einzuhaltende geschäftsgebahren auszuarbeiten und dem jetzigen neuphilologentag vorzulegen. Dieses memorandum sei erst gestern dicht vor thorschluss eingelaufen. Herr *prof. Müller* aus Karlsruhe, der seinem bedauern ausdruck gebe, nicht persönlich die sache vertreten zu können, habe die anträge des vorstandes übermittelt. Es seien 1. vorschläge für die geschäftsführung des kassirers und 2. solche zur auswahl der vorträge für die neuphilologentage. Falls die versammlung den einen oder andern zusatz wünsche, könne man ihn ins protokoll bringen.

Es werden die sechs punkte, die die kassenführung betreffen, verlesen.

Dir. Tendering-Hamburg macht den vorschlag, dass jeder, der bis zu einer gewissen zeit seinen beitrags nicht durch postanweisung eingeschickt hat, einen postauftrag ins haus geschickt bekomme. Gewöhnlich liege die nichtzahlung nicht am schlechten willen, oder an zahlungsunfähigkeit (heiterkeit), sondern daran, dass man die sache vergesse. Auch ihm sei der kassenbeitrag von zwei oder vier jahren schon nachgefordert worden. Bekomme man einen postauftrag, so zahle man; oder man zahle auch nicht, wenn man gestrichen sein wolle. Es erwüchsen dadurch dem verband wohl kosten, aber nicht in dem masse, wie sich die einnahmen steigerten.

Obl. Bachmann-Hamburg (jetziger kassirer) bittet, den vorschlag des karlsruher vorstandes hinsichtlich des letzten termins für zahlung des beitrages fallen zu lassen. Nach dem karlsruher verzeichnis hätten noch 100 herren mit ihren beiträgen gefehlt, ebenso auch nach dem berliner verzeichnis. Er habe nun diesen sämtlichen herren nochmals durch postkarte eine mahnung zugehen lassen. Darauf seien die beiträge in grösserer zahl gleich wieder eingelaufen. Vielleicht könne man die bemerkung einschalten, dass innerhalb vier wochen vor dem verbandstag die letzte aufforderung ergehe.

Vors. prof. Wendt hebt hervor, dass herr dr. Bachmann besondere strebsamkeit als kassirer entfaltet und die kasse dadurch bereichert habe. Ob die nachfolger dieselbe strebsamkeit an den tag legen würden, wüssten wir nicht. Es werde sich darum nicht leicht eine richtschnur aufstellen lassen. Wir könnten uns begnügen, diese vorschläge als schätzbares material in den bericht einzufügen. Die ausführungen würden sich nach den einzelnen vororten verschieden gestalten.

Es werden nun die vorschläge zum geschäftsbericht verlesen.

Hinsichtlich des berichts über den karlsruher neuphilologentag bemerkt der *vors. prof. Wendt*, dass heute noch viele mitglieder nicht im besitze desselben seien. Trotz vieler anfragen in Karlsruhe habe er nicht dahinter kommen können, wo der fehler liege. Er habe die absicht, den bericht dieses neuphilologentages noch vor den hundtagsferien druckfertig zu machen. Er möchte auch um die ermächtigung bitten, dass im stenographischen bericht wie auch im bericht über gewisse vorträge gekürzt werde. Es mache doch manches einen gar zu kläglichen eindruck, wenn es gedruckt stehe. Er nehme an, dass die versammlung damit einverstanden sei. (Zustimmung.) Die schlussbemerkung des kassirers vom letzten neuphilologentag lasse einen tiefen blick thun in die art, wie nicht nur in Karlsruhe, sondern auch anderwärts mit den geldern gearbeitet worden sei. Die kosten der neuphilologentage seien hauptsächlich deshalb so gross, weil gewöhnlich eine grössere anzahl von besuchern angenommen werde, als kommen. Der finanzabschluss gerade dieses neuphilologentages habe nach dieser seite hin uns um eine traurige erfahrung wieder reicher gemacht. Man hätte mit dem aufwand ebensogut 500 teilnehmer befriedigen können, wie die etwa 200, deren man sich rühmen könne. In bezug auf unterstützungssummen für unsere vereinsthätigkeit, möchten sie von einer

regirung, vom senat oder von einer andern seite kommen, bemerkt prof. Wendt, dass wir uns endlich entschliessen müssten, damit zu brechen. Der hamburger zuschuss für die realiensammlung habe durchaus nicht den charakter einer unterstützung. Der vorstand habe die sache so motivirt, dass im interesse der ausbildung des englischen unterrichts eine grössere summe vom senat und der bürgerschaft bewilligt worden sei. Das material bleibe in den händen des hamburger staates und der schule und werde zur verfügung der verbandsmitglieder des ganzen deutschen reiches stehen. (Beifall.) Die regelung dieser frage werde von der vorgesetzten behörde abhängen.

Prof. Kühn-Wiesbaden kann dem vorsitzenden hinsichtlich der unterstützungen nur völlig beistimmen. Unterstützung von festlichkeiten sei unser nicht würdig. Wir sollten uns auf die würde unseres standes besinnen. Wenn uns etwas angeboten werde, dann könnten wir es annehmen.

Dir. Poppelreuter-Oberhausen meint, solange es sich um die unterstützung einer sache handle, liege nichts entwürdigendes darin.

Der *vors. prof. Wendt* bemerkt, dass die in Berlin 1894 zum zwecke einer festschrift gestifteten 2000 mk. thatsächlich für amusements in Karlsruhe ausgegeben worden seien. Er bitte, die prinzipielle seite dieser frage heute zur entscheidung zu bringen.

Dir. Tendering-Hamburg glaubt, dass solche dinge individuell behandelt werden müssen. Wo man auf gegenliebe nicht rechnen könne, werde man einen antrag auf unterstützung nicht stellen. Wenn Köln z. b. im vorigen jahre der philologenversammlung einen festtrunk dargebracht habe, so habe er darin nichts entwürdigendes gefunden.

Prof. Kühn-Wiesbaden erwidert, er habe am philologentag in Köln teilgenommen, und jener trunk habe ihm recht gut geschmeckt. Wenn man aber überlege, dass derartige unterstützungen den städtischen steuern entnommen werden, wozu hoch und niedrig beitragen, so müsse man doch bedenken dagegen erheben. Wenn eine stadt angegangen werde um unterstützung einer wissenschaftlichen arbeit, wie z. b. hier der realienausstellung, so könne man das verantworten. Aber zum vergnügen? Das könne er nicht billigen.

Der *vors. prof. Wendt* hat sich für verpflichtet gehalten, diese sache zur sprache zu bringen, hat aber keinen antrag gestellt. Er fragt, ob prof. Kühn das thun wolle.

Dir. Tendering beantragt, zur tagesordnung überzugehen und über diese frage den jeweiligen ortsausschuss entscheiden zu lassen.

Der antrag Tendering wird angenommen.

Prof. Scheffler-Dresden erwähnt, dass auch die französische realiensammlung, die er 1888 begonnen hat, zu einem mittelpunkte geworden sei. Er werde auch fernerhin gern bereit sein, für diejenigen ferienkurse, die ihn darum angehen, eine auswahl zu treffen, und stelle nach wie vor die sammlung der allgemeinheit zur verfügung.

Zum 2. punkt des memorandums: „auswahl der vorträge“ wird von einer seite die anfrage gestellt, ob es nicht richtiger wäre, eine kommission zu ernennen, welche die vorträge aussuchte. Die vorträge seien das wichtigste, der charakter der tagung. Man dürfe die auswahl nicht dem zufall überlassen.

Der *vors. prof. Wendt* berichtet, dass dies der aus einem vertreter der universität und zwei vertretern der schule bestehende vorstand besorge. Der vorstand müsse auch ermächtigt sein, den einen oder andern zu bitten, ein passendes thema zu behandeln. Es sei unmöglich, diese sachen alle in bestimmte regeln zu bringen. Doch seien anregungen dankenswert. Er bitte zu erklären, dass der bericht zur kenntnis genommen sei. (Geschicht.)

Den revisionsbericht erstattet *obl. Gundlach-Weilburg*. Die rechnung für 1894—96 sei von den bestellten revisoren geprüft worden. Auf die einzelnen punkte wolle er nicht eingehen, da die herren doch alle die im bureau aufgelegten rechnungen nachgesehen hätten. (Grosse heiterkeit.) Nur zwei kleinigkeiten werden von ihm zur sprache gebracht, woran sich kurze bemerkungen von *prof. Scheffler-Dresden* und dem *berichterstatte* *dr. Gundlach* anschliessen.

Hierauf wird dem karlsruher vorstand decharge erteilt. Nach einer geschäftlichen mitteilung des vorstandes über alte drucksachen wird zum letzten punkt der tagesordnung, zur wahl des vorortes und des vorstandes geschritten.

Prof. Stengel-Greifswald bemerkt, es sei seine gepflogenheit gewesen, in dieser hinsicht vorschläge zu machen, die er sich vorher überlegt hatte. Diesmal habe er einen vorschlag, den er sich nicht überlegt habe, den sich andere überlegt hätten. Er hoffe, dass dieser auf bessere gnade rechnen dürfe als die anderen. Er bringe Wiesbaden in vorschlag und glaube, nicht nötig zu haben, etwas weiteres hinzuzufügen.

Prof. Schipper-Wien erklärt, er habe den auftrag des ausschusses des wiener neuphilologenvereins sowie das einverständnis der dortigen unterrichtsverwaltung, den neuphilologentag nach Wien einzuladen. (Beifall.)

Prof. Kühn-Wiesbaden kann von Wiesbaden keine einladung bringen. Es bestehe auch kein verein dort. Wenn aber die versammlung Wiesbaden wähle, so werde sie natürlich willkommen sein. Er selbst gehe auch gern nach Wien.

Der *vors. prof. Wendt* hat ein bedenken gegen Wien. Die zahl der teilnehmer an den neuphilologentagen sei kleiner und kleiner geworden. Er glaubt, in Wien würde wiederum eine erheblich kleinere besucherzahl zu konstatieren sein, trotz der vielen vorzüge der stadt Wien. Dazu komme noch, dass der urlaub der preussischen kollegen für den donnerstag bei der weiten reise nicht einmal genügen würde.

Realschullehrer Hahn-Hamburg hält dem entgegen, dass die beteiligung beim allgemeinen philologentag in Wien eine sehr grosse gewesen sei. Auch würde der neuphilologentag durch eine tagung in Wien für die zu-

kunft zuwachs aus Österreich erhalten. Wir würden auch viele kollegen kennen lernen.

Prof. Schipper-Wien mahnt, die erwartungen nicht zu hoch zu spannen. Mit derartigen mitteln wie der altphilologentag könnten wir nicht rechnen. Auch spielten die neueren sprachen in Österreich eine verhältnismässig geringe rolle, und wenn der neuphilologentag in Wien wirklich einen würdigen verlauf nehmen solle, so werde man wesentlich auf die deutschen kollegen angewiesen sein. Er müsse also die dringende bitte hinzufügen, recht zahlreich zu erscheinen.

Dir. Tendering-Hamburg teilt die freude über die einladung nach Wien und glaubt auch, dass den preussischen kollegen der nötige urlaub bewilligt werde. Aber er fürchtet, dass aus Deutschland nicht sehr viele teilnehmer kommen werden.

Von *anderer seite* wird hervorgehoben, dass es auch die pflicht des neuphilologischen verbandes sei, die ideen von einer provinz in die andere zu tragen. Nach Wiesbaden wäre nicht viel neues zu bringen, hingegen würde sich der verband ein verdienst erwerben, wenn er in Österreich tagen könnte.

Prof. Sachs-Brandenburg glaubt, nach der so freundlichen einladung des herrn prof. Schipper und den gestern beim festmahl aus Österreich gehörten worten könnten wir nicht umhin, den neuphilologentag in Wien abzuhalten. (Beifall.)

Prof. Vietor-Marburg weiss den wert und den reiz der wiener einladung vollkommen zu würdigen, teilt aber die gegen diese wahl vorgebrachten bedenken. Als einziger anwesender vertreter der hessen-nassauischen universität tritt er für Wiesbaden ein.

Es wird noch die frage angeregt, ob nicht schon am pfingstsonntag oder -montag die sitzungen beginnen könnten, doch findet dieser vorschlag keinen anklang.

Nachdem noch *prof. Regel-Halle* und *prof. Friedwagner-Wien* für Wien gesprochen haben, wird Wien fast einstimmig zum vorort gewählt.

Der *vors. prof. Wendt* möchte nur bitten, dass alle die herren, die heute für Wien stimmen, auch dorthin gehen. (Heiterkeit.)

Die wahl des neuen vorstandes ergab die mitglieder: prof. Schipper-Wien, dir. Fetter-Wien, prof. Wendt-Hamburg.

Prof. Sachs-Brandenburg fordert die versammlung auf, der hamburger kommission, die nicht bloss im einzelnen, sondern im allgemeinen so gründlich gearbeitet hat, und der es zu verdanken ist, dass die gäste so schöne tage in hamburg verlebt haben, den wärmsten dank auszusprechen.

Der *vors. prof. Wendt* dankt im namen der kommission und bittet, das klatschen mehr nach der seite des kassirers, des herrn dr. Bachmann, zu richten. (Heiterkeit.)

Ich kann den bericht über die verhandlungen des 7. neuphilologentages nicht schliessen, ohne noch einmal der englischen realien-ausstellung zu gedenken, die während der versammlungstage in den räumen des real-

gymnasiums zur besichtigung einlud und wohl bei jedem besucher den wunsch hervorrief, mehr zeit dafür zur verfügung zu haben. Unbeschadet der wichtigkeit unserer verhandlungen über die kanonfrage und die neuphilologische vorbildung, der bedeutsamkeit der anknüpfung internationaler beziehungen und des wertes einzelner vorträge darf man in der realienausstellung die hauptleistung des hamburgers neuphilologentages sehen. Das verdienst daran fällt vor allem den hamburgers kollegen Wendt und Krüger zu. Dass die absicht besteht, das in Hamburg gesammelte material „zu einer art permanenten, leicht zugänglichen ausstellung“, „zu einer bleibenden zentrale für das studium englischer realien“ zu machen (Wendt im vorwort des katalogs), ist in dem bericht über die verhandlungen schon angedeutet. Nach einer mitteilung auf dem titel ist der katalog gegen einsendung von mk. 0,50 von der buchhandlung von H. Fritsche, Hamburg, Gerhofstr. 5, portofrei zu beziehen. Eine übersicht des inhalts (s. 7—9) lasse ich mit zufügung der entsprechenden textseiten (titelverzeichnis) folgen:

I. REALIEN. A) *Zum studium* (im wort): 1. Nachschlagebücher, enzyklopädien aller art (books of reference) (s. 9—10). 2. Staatliche einrichtungen in systematischer darstellung: a) Verfassung und verwaltung (s. 10—13). b) Unterrichtswesen (s. 13—14). c) Kirche und sekten (s. 14—15). d) Flotte und heer (s. 15). e) Gesellschaft (s. 15—16). 3. Geschichte und geographie (ohne karten und bilder) (s. 16—20). 4. Land und leute; sitten und gebräuche; folklore (s. 20—22). 5. Sport (s. 23). — B) *Zur anschauung* (im bild): 1. Karten, pläne, ansichten vom britischen reiche (ausser London) (s. 23—26). 2. Karten, pläne, ansichten von London (s. 26—28). 3. Historische tafeln, bilder und bildwerke. 4. Verschiedenes (s. 28—29).

II. WÖRTERBÜCHER. A) *Reinsprachliche*: 1. Englische (s. 30—31). 2. Englisch - deutsche (s. 31—33). 3. Englisch - französische (s. 33). — B) *Spezielle*: 1. Etymologie (s. 33). 2. Slang; Dialekte (s. 33—34). 3. Aussprache (s. 34—35). 4. Konkordanzen (s. 35). 5. Quotations, phrase, fable (s. 35—36). 6. Technologie; abbreviations (s. 36).

III. PRESSE UND BUCHHANDEL. A) *Allgemeines* (s. 37). — B) *Tagespresse*: 1. Periodicals (s. 37—38). 2. Illustrierte zeitungen und witzblätter (s. 38). 3. zeitungen (—).

IV. FACHZEITSCHRIFTEN (s. 38).

Der erholung dienten eine prächtige Elbfahrt (dienstag 5 uhr) durch den freihafen nach Blankenese mit festmahl im Sagebielschen fährhaus — rückfahrt gegen 12 (statt „10“) uhr; eine zwanglose vereinigung im uhlenhorster fährhause an der Alster — mittwoch nachmittag —, rückfahrt auf der Alster zum zoologischen garten, wo um 8¹/₂ uhr in der Ernst Merckhaller der festkommers eröffnet wurde; endlich eine fahrt nach Helgoland am donnerstag auf einem hierfür gecharterten dämpfer. Auch diese veranstaltungen nahmen sämtlich den schönsten verlauf. Einheimische und gäste dürfen auf den 7. neuphilologentag mit befriedigung zurücksehen.

Marburg.

W. VIETOR.

BESPRECHUNGEN.

S. HOSCH, *Französische flickwörter*. Ein beitrage zur französischen lexikographie. Teil I. Wissenschaftliche beilage zum jahresberichte der lousienstädtischen oberrealschule zu Berlin. Ostern 1895. Berlin (Gaertner) 1895.

Der verfasser leitet seine sehr lehrreiche skizze durch eine scherzhafte erzählung ein, die sein thema vorzüglich erläutere. An der küste von Devonshire liegt ein kleiner ort namens Torcross. Es liegt sehr hübsch dicht am meeresstrand und wird daher im sommer von sommerfrischlern bevölkert, die den bewohnern reichen erwerb bieten. Im winter aber kommen die stürme und springfluten, die manchmal den ganzen ort überschwemmen. Nun behauptet der volkswitz, dass je nach der jahreszeit die bewohner verschieden auf die frage antworten, ob sie aus Torcross stammen. Im sommer erwidern sie stolz: *Yes, to be sure*, im winter dagegen trübselig: *Yes, God knows!* Ebenso schreibt die engländerin Elsa d'Esterre-Keeling (in *Three Sisters*. s. 221 f. ed. Tauchnitz) über den gebrauch des deutschen wortes *so*: *The German use of this monosyllable is peculiar. Whole conversations take place, the listener limiting himself to this one word, repeated each time with a different inflexion of voice — interrogatively — exclamatorily — with a smile — with a sigh — with long o and short o — with long s and short s ... it is a queer little word.* Aber auch französische schriftsteller haben ähnliche beobachtungen gemacht. Daudet sagt in seinem *Tartarin sur les Alpes*: *Il prononçait «au mouain», et le mot revenait dans toutes ses phrases avec quelques autres vocables parasites, «hé, qué, té, zou, vé, vaï, allons, et autrement, différemment», qui soulignaient encore son accent méridional ...* Es ist klar, dass in dem ersten beispiel die worte *God knows* und *to be sure* nicht einen teil des eigentlichen inhalts der rede ausmachen, sondern zu der aussage hinzutreten als angabe des gefühls, das den sprechenden bei der betrachtung seines gegenstandes erfüllt. Das deutsche wort *so* hat kaum einen selbständigen sinn, die hauptsache ist der ton, in dem es gesprochen wird, wie die engländerin richtig bemerkt hat. Es deutet eben eine anzahl von stimmungen mehr an, als dass es sie ausdrückt. Daudet bezeichnet diese art wörter selbst als *vocables parasites*. Sie drücken nichts bestimmtes mehr aus, sind fast oder völlig bedeutungslos geworden, ihre beliebige zufügung oder weglassung verändert den sinn des satzes in keiner weise. So kommt der verfasser zu folgender definition der „flickwörter“: „Es sind wörter oder wortverbindungen oder selbst kurze sätze, die, häufig ohne beachtung ihres ursprünglichen sinnes und ohne rücksicht auf den sachlichen inhalt der rede, der aussage wie fremde bestandteile zugesetzt werden. Sie bezeichnen entweder das subjektive verhältnis des sprechenden zum gegenstand der mitteilung, oder sie entheben, indem sie selbständig verwendet werden, den sprecher gewissermassen des zwanges, irgend etwas greifbares zu sagen — sog. verlegenheitswörter — oder sie werden endlich ohne deutlich erkennbaren sinn als gleichgültige anhängsel nur aus gewohnheit der aussage zugesetzt.“

Wenn man die wortklassen untersucht, denen die flickwörter vorzugsweise angehören, so stellen zwar die interjektionen eine anzahl gerade der häufigsten (*ah, eh, oh* u. s. w.), doch die mehrzahl, und zwar die anziehendsten, sind ursprünglich substantive, adjektive, verben u. s. w. Oft nehmen auch ganze sätze den wert von flickwörtern an. Der verfasser hat eine gute auswahl unter den französischen autoren getroffen, so dass man wohl annehmen kann, dass die einigermassen wichtigen und in der sprache der gebildeten gebräuchlichen flickwörter vorkommen. Es sind berücksichtigt: Das wörterbuch der *Académie* und das von Littré, *Belle-Madame* von Delpit (in der *Revue des deux Mondes*), *Contes en Prose* von Coppée, *Bataille de Dames* von Scribe und Legouvé, *L'Ami Fritz* von Erckmann-Chatrian, *Le Gendre de M. Poirier* von Augier und Sandeau, *La Joie fait Peur* von E. de Girardin, *Piraterie* von Masson-Forestier (in der *Revue des deux Mondes* vom 1. 12. 1893), *Nos Sous-Offs* von Descaves, *Tartarin sur les Alpes* von Daudet, *Le Village* von Feuillet, *La Débacle* von Zola. Für die interpretation der französischen autoren werden die interessanten beobachtungen von Hosch von grossem nutzen sein. Er hat fleissig gesammelt, mit feinem verständnis geordnet und mit treffendem urteil übersetzt.

LEFÈVRE, *L'automne représenté pour la leçon de conversation française d'après le tableau d'automne publié par la librairie dite de Strasbourg*. Wissenschaftliche abhandlung zum jahresbericht der oberrealschule zu Halberstadt. Ostern 1895.

Mit recht wird durch die neuen lehrpläne mehr wert und gewicht auf die französischen sprechübungen gelegt. Reichlichen stoff bietet dazu allerdings die lektüre. Will man aber diese übungen an vorkommnisse des täglichen lebens anknüpfen, so werden wir, wie der verfasser richtig hervorhebt, durch anschauungsbilder vortrefflich unterstützt. Lefèvre hat solche bilder an seiner schule verwendet, und zwar das Hölzelsche stadtbild und die strassburger bilder, die die vier jahreszeiten darstellen. In quinta und quarta (der oberrealschule) wurde das herbstbild eingehend besprochen. Im folgenden stellt der verfasser dar, was uns dieses bild bietet, knüpft daran aber auch dinge, welche mit jenen vorgängen in verbindung gebracht werden können und den schülern aus eigener anschauung bekannt sind. Der verfasser hat die darstellende form und nicht die öfter beliebte dialogische gewählt, weil er aus praktischen gründen jener vor dieser den vortritt gibt. In derselben weise will er auch die übrigen drei bilder behandeln, da die strassburger bilder dem französischen unterrichte noch nicht dienstbar gemacht worden sind, wie es mit den Hölzelschen z. b. schon vielfach geschehen ist. Ich habe den an der hand der Hölzelschen bilder aufgebauten englischen anfangsunterricht eines kollegen genau verfolgt und selbst vertretungsweise einige stunden gegeben und bin mir gleich der grossen vorzüge, aber auch der schwächen dieser methode bewusst geworden. Was Lefèvre in den 47 abschnitten bietet, ist durchaus verständig,

massvoll und dem verständnis der altersstufe angepasst, für die sie bestimmt sind. Ich kann allen lehrern, die den französischen unterricht auf dieser stufe in der hand haben, nur empfehlen, es mit den strassburger bildern so zu versuchen, wie es hier vorgeschrieben wird, und zwar in genauem anschluss an Lefèvres vorschrift, ohne zu kürzen oder hinzuzufügen. Ich gebe folgende abschnitte als proben, um den fachgenossen ein eigenes urteil möglich zu machen.

1.

Ce tableau représente l'automne. L'automne est une saison. Il y a quatre saisons; ce sont: le printemps, l'été, l'automne, l'hiver. Chacune dure trois mois environ.

2.

Au fond du tableau nous voyons de hautes montagnes. Elles sont plantées d'arbres. Beaucoup d'arbres font un bois, une forêt. Voici les noms de quelques arbres forestiers: le chêne, le hêtre, le sapin, le pin, le bouleau. En automne les feuilles jaunissent (deviennent jaunes) et tombent à terre. Le vent les fait tourbillonner et les emporte au loin, les sentiers et les chemins en sont couverts. Seulement les sapins et les pins gardent en hiver même leurs aiguilles vertes.

Es werden darauf in ähnlicher form wald, feld, wiese und verschiedene arten von bäumen beschrieben (*pommier, noyer, tilleul* etc.). Das bild zeigt eine scheune, ihr inhalt wird beschrieben; tiere aller art, bienen etc. vervollständigen die beschreibung eines pachthofes. Nachdem Lefèvre in paragraph 34 noch die teile eines papierdrachens genannt hat (*cerf-volant queue, boule de papier, ficelle* etc.), behandelt er in den abschnitten 35—47 die kleidung des menschen. Mag man über das heranziehen dieser dinge an die besprechung eines herbstbildes denken, wie man will, Lefèvres text ist für den lehrer und schüler stets anziehend und lehrreich. Wenn die strassburger oder Hölzelschen bilder in dieser weise von einem einiger-massen geschickten lehrer behandelt werden, so muss der französische unterricht auf der anfangsstufe von erfolg gekrönt sein. Die erklärung der drei übrigen bilder hat der verfasser in der *Franco-Gallia* (1895) geliefert. Man müsste den text in etwas veränderter gestalt in das lesebuch für an-fänger aufnehmen, um die schüler danach repetiren zu lassen, natürlich erst, nachdem das stück mündlich und schriftlich sicher eingeübt ist.

Doberan i. M.

O. GLÖDE.

Materialien zum übersetzen aus dem deutschen ins französische. Zusammen-gestellt von J. BAYER, dr. Th. LANK und dr. A. ULLRICH. München. J. Lindauersehe buchhandl. 1894. VIII u. 229 s. 2,40 mk., geb. 2,70 mk.

Dieses bereits vor zwei jahren erschienene buch will dem schüler ge-legenheit geben, das in der lektüre und grammatik erlernte allseitig zur anwendung zu bringen und zu befestigen. Die getroffene auswahl der

stücke ist eine gute, da die verf. stets bestrebt gewesen sind, solche stücke auszusuchen, die geeignet sind, geist und gemüt der schüler zu fördern. Die einzelnen abschnitte behandeln: 1. fabeln und parabeln; 2. anekdoten, erzählungen und schilderungen; 3. bilder aus der erd- und völkerkunde, handel, naturbilder; 4. geschichte; 5. litteratur, kunst; 6. didaktisches, reden, dialoge. Die einzelnen stücke, meist französischen originalen entnommen, sind weder nach der schwierigkeit noch nach grammatischen gesichtspunkten geordnet, sondern nach dem inhalte, lehnen sich auch an keine den schülern bekannte vorlagen an. Sie wollen „ein möglichst vollständiges und wahrheitsgetreues spiegelbild der französischen nation, ihres denkens und fühlens, ihres lebens und treibens“ bieten. Ob das schöne ziel durch das *übersetzen* der vorliegenden stücke erreicht werden wird, scheint mir sehr zweifelhaft. Der schüler wird ausserdem grosse schwierigkeit haben bei der korrekten übersetzung der texte, da ihm, abgesehen von dem wörterbuche, *keinerlei* hilfen geboten werden.

Die verfasser, welche eine mittelstellung zwischen den anhängern der alten grammatischen methode und den extremen reformern einnehmen, wollen eine anlehnung der übersetzungsübungen an die lektüre nur auf der anfangsstufe gelten lassen, um später ganz zu *freien übersetzungen* überzugehen. Warum nicht zu freien arbeiten? Bei einer so ausgedehnten übersetzungspraxis, wie sie die verf. wünschen, werden die freien aufsätze, das ziel der neuen methode, völlig zurückgedrängt. Freilich hat das vorliegende buch insofern eine grössere berechtigung, als es für *bayrische* höhere lehranstalten bestimmt ist. Die bayrische schulordnung schreibt — ganz im sinne der herren verfasser — für alle anstalten zur einübung der grammatischen regeln stufenweise gesteigerte und bis in die oberste klasse fortgesetzte *übersetzungen* vor. Die neue bestimmung für die bayrischen realgymnasien sagt ausdrücklich: „Dem unterricht im französischen ist das ziel gesetzt, den schülern eine bis zur *korrekten übersetzung* aus dem deutschen ins französische gesteigerte kenntnis der französischen sprache beizubringen.“ Bei solchen vorschritten sind materialien für das übersetzen allerdings sehr nötig. Ref. ist kein freund eines so ausgedehnten übersetzungsbetriebes. Wer jedoch ohne einen solchen nicht auskommen zu können glaubt, wird das angezeigte buch gewiss mit nutzen verwenden können.

Bremen.

A. BEYER.

Die französischen hochschulen seit der revolution. Von professor H. SCHOEN. Nach dem werk von Liard: *L'Enseignement supérieur en France* 1789—1893. Ein beitrage zur geschichte der französischen universitäten. München. (Akad. verlag). 1896. 8°. 77 s. M. 1,50.

Der verfasser dieser lehrreichen schrift ist professor am lycée in Poitiers und zugleich *chargé de conférences* an der fakultät dieser stadt, d. h. neben seinen vorlesungen hat er mit den kandidaten der verschiedenen prüfungsgrade übungen in deutscher sprache und literatur abzuhalten. Seine bis-

herige litterarische thätigkeit bewegte sich fast ausschliesslich auf dem gebiete der theologie. In drei studien beschäftigte er sich mit der apokalypse; 1893 veröffentlichte er eine umfangreiche schrift über *Les origines historiques de la théologie de Ritschl* und 1894 in unserer *Zeitschrift für philosophie und pädagogik* eine in deutscher sprache verfasste abhandlung über Ernest Renan. Von seinen arbeiten auf dem gebiete der deutschen litteratur zeugt eine *Leçon d'ouverture sur la Période de Crise* („sturm- und drangperiode“), die in Frankreich sehr geschätzt ist.

Was die uns vorliegende studie über die französischen hochschulen betrifft, so ist sie, wie verfasser selbst im titel sagt, insofern keine selbstständige arbeit, als sie dem grossen werke Liards entlehnt ist. Liard, seit langem *directeur de l'enseignement supérieur* hat in einem zweibändigen werke das französische hochschulwesen seit 1789 behandelt (bd. 1: 1789—1801, Paris 1880, bd. 2: 1801—1893, Paris 1894). Prof. Sch. hat nicht einzelne abschnitte dieses grossen werkes ins deutsche übersetzt, sondern einen für deutsche bestimmten auszug daraus gegeben. In rücksicht auf deutsche leser hat Sch. auch dem letzten kapitel, das die gegenwärtigen verhältnisse behandelt, den verhältnismässig grössten raum gelassen.

Das 1. kap. („Die französ. universitäten im jahre 1789“, s. 5—14) bringt eine interessante charakteristik der zustände beim ausbruch der revolution. Nach einer übersicht über die damals vorhandenen 22 universitäten, ihre einteilung, die zahl und besetzung der lehrstühle (s. 5—10), schildert verfasser an der hand mehrerer zeitgenössischer, meist Liard entlehnter stimmen den tiefttraurigen moralischen zustand, der unter studenten und lehrern herrschte (s. 11—13). Das ergebnis ist, dass die französischen universitäten an der grossen intellektuellen arbeit und geistigen emanzipation des 18. jahrhunderts nicht mitgewirkt haben. . . . Die moderne wissenschaft ist ausserhalb der französischen universitäten entstanden. — Das 2. kap. behandelt sodann „die französischen universitäten während der revolution“ (s. 14—26). Letztere wirkte hier, wie anders auch, zunächst nur zerstörend. Zwar war das grosse, allgemeine ziel, das man sich gesteckt, eine nationale erziehung, aber zu einer verwirklichung desselben kam es weder unter der *Assemblée constituante*, noch unter der *Assemblée législative*, auch nicht unter der *Convention*. Welchen anteil Talleyrand, Condorcet, Daunou, Robespierre u. a. an diesen reformversuchen hatten, wird hier kurz, aber anschaulich geschildert (s. 14—20). Der konvent rief schliesslich eine reihe von instituten ins leben, von denen einige wie die *École polytechnique*, das *Concoursatoire des arts et métiers* noch existiren. Unter dem direktorium entstanden auch „lyzeen“, anstalten, die einer modernen universität ziemlich gleichkamen (s. 20—25). Aber eine durchgreifende reform kam nicht zu stande. Denn jeder wechael des politischen systems griff hemmend in die entwicklung des unterrichtswesens ein. Seit den tagen der revolution ist, meist zu seinem grössten nachteil, das französische schulwesen eng mit der politik verbunden — eine wahrheit, die der verfasser in jedem kapitel nachweist. — Sehr bald machte sich der

einfluss Napoleons fühlbar. Die so nachhaltige wirksamkeit des „kaiserlichen tyrannen“, der die *Université de France* schuf und das gesamte schulwesen fest ordnete, bildet den inhalt des 3. kap.: „das konsulat und das erste kaiserreich“ (s. 25—37). Es gipfelt in dem nachweis, dass „Napoleons genie die wahren interessen des höheren unterrichts ebensowenig wie die lehren der geschichte verstanden hatte“. — „Die restauration (kap. 4) ist erfüllt von kämpfen um die napoleonische schöpfung; männer wie Royer-Collard, Cuvier, Guizot haben mehr oder minder an teil an der entwicklung der dinge. Schliesslich bekommt der katholische klerus alle macht innerhalb des schulwesens in die hände; männer wie Guizot und Cousin werden wegen ihrer lehren gemassregelt, studenten bestraft, wenn sie öffentlich die marseillaise singen u. dgl. m. (s. 35—43). Erst unter dem ministerium Martignac (1827—29) beginnt eine periode grösserer freiheit; es ist die blütezeit der kathederberedsamkeit, die glanzzeit des professoren-triumvirats Villemain, Guizot und Cousin. Die kap. 5 („die juli-regirung“) und 6 („die zweite republik“) sind kurz (s. 45—48), da sich in der lage der hochschulen wenig ändert. Kap. 7 behandelt „das zweite kaiserreich“ (s. 43—53). Der unter der zweiten republik gefasste entschluss *l'enseignement est libre* wurde von Napoleon III. aufgehoben. Schon als präsident hatte er durch das gesetz vom 12. april 1852 die absolute herrschaft in schulsachen sich gesichert; „der präsident ernennt und setzt ab — dieses einzige wort konnte jeden mund zum schweigen bringen, der verdächtig gewesen wäre, freiheitsgedanken unter der jugend zu verbreiten.“ Wiederum wurden Guizot, Cousin, dazu Quinet, Jules Simon u. a. wegen ihrer lehren verfolgt. Die lehrer werden gezwungen, für die kandidaten der regirung zu stimmen, sich den schnurrbart rasiren zu lassen, um den vollen ernst ihres berufs zu markiren, u. dgl. m. (s. 49—51). — Das letzte kapitel „die dritte republik“ nimmt $\frac{1}{3}$ des ganzen buches ein und bietet des interessanten die fülle. Dadurch, dass 1871 die regirung das prinzip der völligen freiheit des unterrichts verkündete, sich aber das recht vorbehielt, allein die diplome (d. h. die zeugnisse, die den eintritt in irgend eine öffentliche höhere laufbahn ermöglichen) zu erteilen, wird den „freien fakultäten“, d. i. denen, die die katholische geistlichkeit unterhielt, das leben unterbunden (s. 54). Die staatlichen institute nehmen einen gewaltigen aufschwung. Für ihre gesamte äussere und innere ausstattung werden ungeheure geldsummen flüssig gemacht (s. 55—59); für blosse bauten wurden in den jahren 1870—92 nicht weniger als 94 millionen verausgabt. Die zahl der lehrstühle vermehrt sich ungemein: z. b. in der *faculté des sciences* an der Sorbonne verdoppelt sie sich, in der *faculté des lettres* ebenda verdreifacht sie sich (s. 60—63). Entsprechend wächst der zudrang zu den akademischen studien: am ende des kaiserreichs hatte Frankreich kaum 9000 studenten, jetzt hat es 24 367! Zu diesem gewaltigen andrange tragen nicht zum wenigsten die vielen stipendien bei, welche die regirung jetzt auswirft (s. 95—96). In den *facultés des sciences et des lettres* sind 10% sämtlicher studenten *boursiers de l'État*. Wie weit hierin die fürsorge der

regirung geht, zeigt die einrichtung, dass diejenigen gymnasiallehrer oder *répétiteurs*, die nicht in einer universitätsstadt wohnen, jeden donnerstag auf kosten der regirung nach ihrer universitätsstadt fahren können, um an gewissen übungen teilzunehmen, die eigens im interesse ihrer weiterbildung von den professoren veranstaltet werden. — Für die *praktische* ausbildung der studenten werden nicht bloss besondere übungen eingerichtet, sondern sogar besondere dozenten angestellt, die *maitres de conférence* und die *chargés de cours* (s. 68—71).

In den letzten 10 jahren beherrscht ein hauptproblem die gesamte gesetzgebung auf dem gebiete des hochschulwesens, das ist die umgestaltung der fakultäten zu freien und selbständigen universitäten nach deutscher art. Das erste darauf hinizielnde projekt, von Paul Bert entworfen, scheiterte (s. 70). An allen massnahmen, welche die verwirklichung dieses grossen planes vorbereitet haben, hat L. Liard einen wesentlichen anteil (s. 71). Durch ein dekret vom 25. juli 1885 erhielten zunächst die fakultäten das recht, schenkungen, vermächtnisse und jährliche unterstützungen seitens der städte anzunehmen (s. 71—72). Ein nicht minder bedeutsamer schritt auf dem wege nach der selbständigkeit war die einföhrung des *self-government* durch das dekret vom 22. febr. 1890. Diesem verdanken die fakultäten die gründung der beiden körperschaften *assemblée* und *conseil*, welche alle ihre inneren angelegenheiten ordnen (s. 72—74). Die sämtlichen fakultäten des landes wurden schliesslich durch den *conseil général des facultés*, der über alle angelegenheiten von gemeinschaftlichem interesse entscheidet, zu einem organischen ganzen verbunden (s. 74—75). Diese reformen haben auch zur folge gehabt, dass Paris „nicht mehr der einzige mittelpunkt für wissenschaft und litteratur ist“, dass vielmehr die übrigen hochschulen gleichfalls wissenschaftliche zentren geworden sind. Auf den beiden letzten seiten spricht verfasser schliesslich den wunsch aus, dass der vom vorigen unterrichtsminister Poincaré ausgearbeitete gesetzentwurf über die schaffung wirklicher universitäten durch seinen nachfolger Combes verwirklicht werde. Wie wir wissen, ist dies anfang märz d. j. geschehen.

Die deutsche sprache beherrscht verfasser mit grosser sicherheit. Nur an einigen stellen hat er den dem französischen wort entsprechenden deutschen *terminus technicus* nicht gefunden; so wenn er s. 4 das hochschulwesen als „höheres schulwesen“, den konvent als „konvention“ (s. 17), die stipendien als „börsen“ (s. 65) bezeichnet. Was die stilistische seite betrifft, so fühlt man wohl hier und da heraus, dass der verfasser franzose ist, man begegnet auch einigen sätzen, die französisch gefasst sind, wie z. b. s. 20 „Robespierre bereitet seine diktatur,“ oder s. 29 „der erste konsul war schon das allmächtige oberhaupt der republik, deren namen allein noch bestand,“ oder s. 46 „ein beweis, dass sich immer wieder dieselben fragen stellen.“ Aber abgesehen von diesen wenigen fällen, liest sich diese studie wegen ihrer klaren und fliessenden darstellung sehr angenehm. Zu empfehlen ist sie aber besonders deshalb, weil wir eine ähnliche arbeit über diesen gegenstand nicht besitzen. Selbst das neueste

werk auf diesem gebiete, das von F. Picavet *Erziehung und unterricht*, übersetzt von Hauff, Zittau 1896, welches den 3. bd. der *Bibliothek der sozialistischen und politischen wissenschaften Frankreichs* bildet, steht, was diesen teil des französischen unterrichtswesens betrifft, dem werk von Schoen an umfang und korrektheit bedeutend nach.

Berlin.

OSWALD GERHARDT.

E. OTTO, *Gramática elemental de la lengua alemana*. Tercera edición. Reformada por E. RUPPERT. Heidelberg 1894, Groos. 235 s. 8°. M. 2.

Dass die vorliegende grammatik in dritter auflage erscheinen konnte, ist ein erfreuliches zeichen dafür, dass man in Spanien anfängt, sich eingehend mit dem deutschen zu befassen. Hat doch auch Chr. Vogels *Enseñanza práctica para aprender pronto y fácilmente la lengua alemana* schon vier, bzw. drei auflagen erlebt, ein werk, das ganz elementar verfährt und durch seine brockenhafte behandlung der grammatik und die entsetzlich platten beispiele jeden philologisch gebildeten lehrer zur verzweiflung bringen kann. Die Ottosche grammatik kann auch auf wissenschaftlichen wert keinen anspruch erheben, aber sie lässt doch wenigstens einen methodischen gang erkennen und bringt die oft recht verzwickten gesetze der deutschen grammatik zu klarem ausdruck, so dass wohl ein spanier nach durcharbeitung des buches eine recht hübsche kenntnis unserer sprache aufweisen wird. Die neue auflage ist ausserdem durch einen schulmann gründlich durchgesehen worden, der seinem namen nach ein deutscher ist und zur zeit in Madrid ein *colegio* leitet. Freilich, die traurigen einzelsätze fehlen auch jetzt nicht, und mancher lehrer des deutschen wird über die fünf deklinationen, die er hier findet, den kopf schütteln und meinen, die ausdrücke: starke und schwache deklination wären doch deutlich genug und beizubehalten gewesen. In bezug auf die einzelsätze gebe ich ihm recht, und die nach der neuen methode gearbeiteten lehrbücher des französischen und englischen zeigen, wie anschaulich und interesse erweckend man unterrichten kann, wenn man gleich von der lektüre oder vom bild ausgeht¹. Was den andern punkt betrifft, so muss ich, der ich selber spanier im deutschen unterrichtet habe, dem verfasser beipflichten: den begriff der starken und schwachen deklination verstehen sie wohl, aber die anwendung wird ihnen so schwer, dass man gern zu einem praktischen hilfsmittel greift, und das von Otto-Ruppert vorgeschlagene ist ganz gut. Anerkennenswert ist auch die behandlung des zeitwortes und der verhältnisswörter, dieser crux aller ausländer. Die lautlehre ist im ganzen richtig und deutlich

¹ Referent hat in seinem *Vergleichenden elementarbuch des italienischen — spanischen — portugiesischen* (Leipzig 1896) den versuch gemacht, diese sprachen elementar unter zugrundelegung der Hölzelschen jahreszeiten-bilder zu lehren.

gegeben, wenngleich es immer ein misslich ding ist, die deutschen laute durch solche der fremden sprache wiederzugeben, oder etwas als regel aufzustellen, was nur in einzelnen provinzen gilt (vergl. die aussprache des *g*). — In summa, ein empfehlenswertes buch, dem wir im interesse der kenntnis unserer muttersprache bei den romanen eine recht weite verbreitung wünschen.

Kassel.

A. KRESSNER.

J. KRÁL a F. MAREŠ, *Trvání hlásek a slabik dle objektivné míry*. [J. KRÁL und F. MAREŠ, *Die dauer von lauten und silben nach objektiver messung*]. Sonderabdruck aus den *List. filolog.* 257—290. Prag 1893.

Die vorliegende schrift ist ein bericht über die experimentelle feststellung der dauer von tschechischen vokalen, silben und takten skandierter verse. Allerdings ist auch ein griechischer und lateinischer hexameter gemessen worden, der erste der *Ilias*, sowie der erste der *Äneis*. Da die muttersprache der herren Mareš, Král und Hellich, deren aussprache zu grunde gelegt worden ist, jedoch wohl die tschechische ist, so können natürlich die resultate auch nur auf diese bezogen werden. Da es sich um eine probe experimenteller phonetik handelt, so ist eine kritik der ergebnisse meinerseits natürlich ausgeschlossen. Mit rücksicht darauf, dass die schrift in tschechischer sprache abgefasst und dadurch manchem leser dieser zeitschrift nicht zugänglich ist, dürfte jedoch ein kurzes referat vielleicht erwünscht sein.

Nach einem einleitenden rückblick auf die frühere, im wesentlichen auf die antike metrik gegründete auffassung der silbenquantität sowie auf Brückes schon genauere beobachtungen behandeln die verfasser ihre vorgänger auf dem gebiete der experimentellen phonetik, wie Donders, Hensen, Fourier, Wendeler, Martens, Pipping, Hermann, Edison, Jenkin, Ewing, Boecke. Dann folgt eine beschreibung des von ihnen selbst angewandten apparats, der etwa folgendermassen konstruiert war. Ein telephon leitete die durch den gesprochenen laut bzw. lautkomplex hervorgerufene vibration in einen froschnerven. Die dadurch hervorgerufene bewegung des muskels setzte einen hebel in thätigkeit, der auf einer mit papier überzogenen, durch ein uhrwerk in gleichmässige drehung versetzten walze wie beim Wagnerschen apparate kurvenartige linien zeichnete, die ein abmessen der quantität möglich machten.

Aus den messungen, die mit diesem apparat vorgenommen worden sind, ergibt sich nun zunächst, dass die dauer eines und desselben vokals selbst bei derselben person ganz ausserordentlich schwankt. Unter den kurvenlängen von 22 kurzen *a* nach Králs aussprache finden sich nur 4, die je zweimal vorkommen, nämlich die von 51, 54, 55 und 63 mm. Die übrigen 14 sind alle verschieden, zwischen 23 und 81.5 mm, nämlich 23, 33.5, 47, 47.5, 49.5, 50, 55.5, 57.5, 58.5, 64, 71.5, 73, 77.5, 81.5. Etwas geringere schwankungen zeigt die aussprache Marešs. Unter 17 *a* (nach den

tabellen; im text, s. 270,31 wird, wohl in folge eines druckfehlers, von 16 *a* gesprochen) findet sich die kurvenlänge 43, 45, 46, 52.5 und 54 je zweimal. Die übrigen sind: 38, 44, 47, 49, 53, 57, 77. Abgesehen von der einmal gemessenen länge von 77 mm. zeigt sich also nur eine verhältnismässig geringe schwankung. Die messung der länge *tá* und der kürze *ta* sowie die von *á* und *a* ergibt als geringste differenz bei ersteren das verhältnis von 83.5:80, bei letzteren das von 63:47, als grösste bei ersteren das von 65:44, bei letzteren das von 74:47. Hinsichtlich der vokale ergibt sich also schon aus dem angeführten, dass ein sogenannter langer vokal nicht das doppelte mass eines sogenannten kurzen erreicht. Als regel aber stellt sich nach den in diesem referate natürlich nicht vollständig wiedergegebenen messungen heraus, dass ein langer vokal im tschechischen die entsprechende kürze nur um ein geringes an dauer übertrifft. Der unterschied zwischen beiden ist nach der untersuchung der verfasser mehr qualitativ als quantitativ, die länge ist *legato*, die kürze *staccato*. Die messung von diphthongen zeigt, dass diese im allgemeinen den einfachen langen vokalen an dauer gleichkommen, zuweilen aber auch kürzer sind. Die in entsprechender weise vorgenommene messung von silben lässt erkennen, dass die dauer derselben durchaus nicht im verhältnis zur häufung der konsonanten wachsen muss. So ergeben die silben *a*, *ak*, *akt*, *akst*, um ein beispiel herauszugreifen, einmal die masse 55, 59.5, 75, 91.5, aber auch 71.5, 78.5, 77, 83.5, ja sogar 81.5, 61, 48.5, 38, und zwar bei demselben individuum. Die verfasser kommen daher zu dem ergebnis, dass der vokal den kern der silbe bildet, und dass eine positionslänge im tschechischen nicht existirt.

Zwecks feststellung der taktdauer haben die verfasser den ersten vers der *Ilias*, den ersten der *Äneis*, vier tschechische hexameter und einen tschechischen trochäischen vers gemessen. Sie haben sorgfältig skandirt, teils mit, teils ohne berücksichtigung der zäsur. (Bei einem tschechischen verse musste das wort *dýše* durch ein anderes ersetzt werden, wozu *dárá* gewählt wurde, weil das telephon sich nicht als geeignet erwies, die hohen vokale zu vermitteln). Die verse sind so gewählt, dass silben mit einfacher und solche mit mehrfacher konsonanz vorkommen. Beim hexameter *arma vi- rumque ca- no Tro- iae qui- primus ab- [oris]*, um ein beispiel zu geben, ergab nun die eine rezitation nur für die takte *no Tro-* und *iae qui* gleiche dauer, die andere, von demselben sprecher vorgenommen, nur für die takte *arma vi-* und *no Tro-*. Dabei zeigte sich als längste dauer bei der ersten lesung 65, bei der zweiten 75, als kürzeste bei der ersten 63.5, bei der zweiten 71. Ähnliche resultate ergeben die andren verse. Das vierzehn mal vorgenommene skandiren von hexametern ergibt in keinem falle eine grössere übereinstimmung als die von je zwei takten; in sechs fällen erscheinen alle verschieden lang. Bei dem trochäischen verse stimmen in einem falle drei takte überein, im andren ergeben sich alle als verschieden lang. Als grösste differenz erscheint das verhältnis von 51:78, als geringste das von 63.5:65. Das ergebnis ist also in kürze, dass gleiche taktlänge für den ganzen vers nicht vorkommt.

Die untersuchungen der verfasser, wenn auch auf verhältnismässig kleines material gestützt, verpflichten uns zu dank, weil sie als experimente den vorzug haben, das ergebnis als ein sicheres überliefern zu können. Ich bitte die verfasser, es gütigst zu entschuldigen, dass ich durch meine schuld so spät dazu komme, die resultate ihrer forschung den lesern dieser zeitschrift bekannt zu machen. Ich habe die mir vom herausgeber rechtzeitig zugesandte schrift beim antritt einer längeren reise nach Irland aus versehen mit anderen büchern verpackt und erst bei meiner rückkehr wieder erreichen können. Ich schliesse mit der hoffnung, dass die verfasser uns bald wieder einmal ein derartiges wegen seiner zuverlässigkeit stets erwünschtes resultat ihrer forschung mitteilen, und dass ich dann, wenn der herausgeber dieser zeitschrift es noch einmal wagen sollte, mich um die besprechung zu ersuchen, meiner verpflichtung pünktlich nachkommen kann.

Marburg.

F. N. FISCH.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE GESCHICHTE IN GEDRÄNGTER ÜBERSICHT.¹

(I. teil: Von den ältesten zeiten bis Chaucer.)

Zwo inseln liegen schön gepaart	Ein smarter kelte, — leider blieb
Im westen von Germanien,	Sein name nicht erhalten —,
Ihr trefft sie auf der wasserfahrt	Gestachelt vom erfindungstrieb
Von Hamburg nach Hispanien;	Thät dazumal gestalten
Sind weder klein, sind weder gross	Aus glas und zinn ein feines ding,
Und heissen (merkt's, ihr männer!)	Das bald durch alle lande ging:
Britannien und Irland. [Gross-	Den ält'sten deckelschoppen.

Phoiniker fuhren oft dahin,	Herr Julius Zäsar, jener hoch-
Im schacher wohlerfahren;	Berühmte röm'sche racker,
Sie kauften brit'sches prima-zinn	Einstmals sich kühle labung sog
Schon vor dreitausend jahren.	Aus einem seidel Hacker.
Ein tauschten sie's für schlechtes glas,	Da rief er plötzlich: „Nein, wie dumm!
Das eben erst erfunden was,	Beim Zeus, ich bin — <i>mehercle sum</i> —
Teils fensterglas, teils seidel.	Ein auserwähltes nashorn!

¹ Das obige beim kommers des neuphilologentages aufgeführte festspiel kam leider bei der wegen der schattenbilder nötigen verhängung der bühne akustisch nicht zur geltung. Wir freuen uns, die gelungene dichtung hiermit der vergessenheit entreissen zu dürfen. Bei dieser gelegenheit sollen auch die originell ausgestatteten *Kommerslieder* mit mehreren höchst aktuellen neuschöpfungen (wie der *Begrüssung der gäste* von dr. H., dem *Kantus der neuphilologen* von N., dem dichter des festspiels, dem *Reformlied* von E.) nicht unerwähnt bleiben.

D. red.

„Erobern wir Britannia,
So wird das zinn uns bill'ger.
Dum lasset uns — das land ist nah —
Hinziehn als reis'ge pilger.
Gradaus durch Gallia führt der weg,
Dort kenn' ich jeden pfad und steg,
Dann von Calais nach Dover.“

Gesagt, gethan. Mit kühnem mut
Zog er nach dem kanale,
Dort schaut' — o wunder! — ebb'
Der held zum ersten male. [und flut
Er schrie: „Das ding ist int'ressant,
Doch war's mir leider schon bekannt
Aus meiner kriegeskasse.“

Und als er nun gelandet war
An Englands kreideküste,
Da schuf er mit der römer schar
Rings eine graue wüste.
Allein die kelten, auch nicht faul,
Sie fuhren keck ihm übers maul
Unter Kassivellaunus.

Das kriegsglück schwankte hin und
Wohl hunderte von jahren, [her
Bald siegte ob des feindes heer,
Und bald die brit'schen scharen.
Endlich im jahr 410
Thät man zum letzten male sehn
Die römerlégionen.

Der brite war den römer los
Und jauchzte: Wir beglückten!
Doch ward nunmehr die not erst gross,
Denn südwärts drangen pikten
Und skoten in das jammerland,
Und hausten, dass es eine schand',
Ja, dass es ein skandal war.

Da sprach ein weiser britengreis:
„So, kinder, geht's nicht länger.
Schafft rat, und wer was gutes weiss
Zur abwehr der bedränger,
Der sag' es frisch und tret' hervor,

Wir leihn ihm ein geneigtes ohr.
— Wohlan! Was ist zu machen?

„Wenn alles schweigt, soll, kinder
Mein guter rat nicht mangeln. [euch
Wir flehn um hülfe an sogleich
Die sachsen und die anglen.
Mir wohnen an der Elbe strand
Zwei freunde, *Hengst* und *Stut* genannt,
Häuptlinge stark und mächtig.“

Zu Hamburg im ratskeller sass
Just Hengst und las die zeitung,
Dazu er rohes beafsteak ass
Als frühstücksvorbereitung.
Genüber sass kollege Stut
Und löffelte in einer flut
Von unverfälschter aalsupp'.

Da plötzlich voll begeisterung
Fuhr Hengist auf vom sitze:
Wes-häl, min Stuting, ole jung,
Wat mokt de britt för witze!
Sei hefft, — hier steiht't — uns beid
ernaunt,
To driwen ut dat brittsche land
De pikten un de skoten.“

Herr Horsa sprach: „Na, dit's nich
Dat's wat för mine stuten. [slecht,
Ick stell tein dusend mann un knecht,
Un du sos hunnert schuten.
Schuten un ewers hest du 'noog,
Hurrah, min Hengist, England hoog,
Un hoog de angelsachsen!“

So ist's geschehn, — und wer's
nicht glaubt,
Der, meine herren, irrt sich;
Ein zweifel ist hier nicht erlaubt —
449.

Was alsdann weiter noch geschah
Im schönen land Britannia,
Erscheint im zweiten aufzug!

* * *

Der maulwurf lud den igel ein: Setzt sich als schneid'ger *bon vivant*
 „Tritt ein in meine klaue. Aufs haupt king Harolds krone.
 Thu ganz, o lieber bruder mein,
 Als wärest du hier zu hause.“
 Der igel stach und sprach: „O ja!
Begone, my darling — ôte-toi
De là que je m'y mette.

So trieb's auch igel-angelsachs:
 Der brit' musst' sich verstecken
 Und kroch wie ein gehetzter dachs
 In Englands dunkle ecken.
 Drauf schuf das sächsische genie
 Die vielgenannte heptarchie
 Von Kent bis nach Northumbria.

Doch ward daneben auch — wofern
 Wir wahrhaft sind berichtet —
 Von angelsächsischen skalden gern
 Gesungen und gedichtet.
 Sie brachten noch aus Deutschland her
 Von Beowulf die düstre mâr
 Und seinem kampf mit Grendel.

Der Grendel, — deutlich sagt's das
 In Hamburg war geboren; [wort —
 Noch ist alhier sein ursprungsort
 Am dammthor unverloren:
 Der *Grindel* wars — kurz *e* und *i*
 Vertauschen wir hier ohne müß'
 Im schönen Niedersachsen.

Die sachsen pflogen guter ruh'
 In England unterdessen.
 „Was du nicht willst, dass man dir
 Das hatten sie vergessen. [thu“
 Bis Knudson Knud von Dänemark,
 Ein recke stolz und wild und stark,
 Sie seinerseits pisackte.

Jedwede böse that fürwahr
 Auf erden bitter rächt sich:
 Des ward der sachs erst recht gewahr
 1066.
 Herr Guillaume, *duc et conquérant*,

Normann' und sachs lebten drauf
 Zusamm' wie öl und wasser,
 Herr nordmann schwamm flott obenauf
 Als *grandseigneur* und prasser.
 Er frass des sachsen *calf and swine*
With sheep and deer and ox and kine
 — Der sachs kriegte die knochen.

Doch seltsam! — wenn das zarte
 Dem kochtopf war entstiegen, [*calf*
 Und wenn das knusprigbraune schaf
 Thät auf der tafel liegen:
 — Gleich ward's franzö'sch im hand-
 umdrehn,
 Wie solches heute noch zu sehn
 Auf deutschen speisekarten.

Das *calf* ward *veal*, und *stag* und
 Entpuppten sich zu *ven'son*, [*deer*
 Die fress- und übersetzungsgier,
 Sie kannte keine grenzen.
 Aus *swine* ward *pork*, *cowflesh* ward *beef*,
 Allein — dies lässt uns blicken tief! —
 Die knochen blieben sächsisch!

Doch blieb auf schafe nicht und
 schwein'
 Beschränkt die sprachverquickung;
 Den allerstärksten sprachverein
 Schaft holder lieb' entzückung.
 Normannenspross und sachsenmaid
 Bedurften nicht gar langer zeit
 In triftiger verständ'gung.

*Er seufzt': „I love you, par ma foi,
 Vous êtes quite un ange!“*
*Sie dacht' errötend: „Quant à moi,
 I like this speech-mélange.“*
 Laut sprach sie: „*I not understand*“.
 Drauf er: „*A vous mine heart and
 hand!*“
 Drauf sie: „*J'accepte with pleasure.*“

Dies nennt man amalgamation
(Sprich aus *émulgème'sch'n.*)
Dem pärchen ward ein lieber sohn,
Der stolz der jungen *ne'sch'n*:
Father of English Poetry
And author of the Canterb'ry
Tales, Mr. Geoffrey Chaucer.

(Bengalische beleuchtung —
flourish of trumpets — Chaucerbüste
wird bekränzt.)

* * *

Einige sinnige schlussbetrachtungen
darüber, wie es gekommen wäre, wenn
es *nicht* so gekommen wäre.

Und wären nicht freund Hengst und
Einst übers meer geschwommen, [Stut
Und hätte Guillaumes kecker mut
Sich England nicht genommen:
Den deutschen jungen wär's egal,
Allein wir lehrer allzumal
Wären hereingefallen.

Herr Viotor ging zum Risteddfod
Ein jedes jahr getreulich
Und plagte sich — *good Lord our*
Mit konsonanten greulich. [God! —
Nach wenig jahren sicherlich
Kuchaven.

Litt' er am zungentatterich
Und läs' fortan französisch.

Zwar der und jener sprach': „Für-
— Und lächelte sarkastisch — [wahr“,
„Mein gälisch lieb' ich, es ist ar-
Tikulationsgymnastisch.“
— „Wallisch her, wallisich hin!“
Sprach' Wendt im grim, „mir steht
der sinn
Nach englisch nur, nach englisch!

„Mag wer da will im vorstand sein,
Wenn ich nicht *à l'anglaise*
Den festtag kann mir richten ein
Und essen chesterkäse.
Gottlob! Die engelländer sind
Kein mythus, mann und weib und kind
Erfährt's aus meinem *England.*“

Drum Chaucer hoch und alles was
Gemacht hat gute verse.
Wir sind nicht mehr beim ersten glas,
Ihr herrn vom festkommerse.
Wollt denn auch diese reimerein,
So schlecht sie sind, freundlich ver-
zeihn.

Ex est. Prosit, kollegen!

A. NOELLE.

TO THE EDITOR OF *DIE NEUEREN SPRACHEN*.

Amsterdam, June 11th, 1896.

Dear Sir,

Circumstances over which I had no control have prevented me from sooner replying to the *nachträge* of Dr. Kron on p. 622 of *Die Neueren Sprachen*, 1896. Allow me to make a few comments, now that I am at leisure to take notice of the same.

In the first place, Dr. Kron takes a rather unfair advantage of me, for the readers of *Die Neueren Sprachen* have not the whole correspondence before them, that has passed between him and me. It must appear on the face of it that, after a private correspondence of the most friendly character, for one party to make criticisms and comments in the public press on the letters of the other party is not a very chivalric proceeding; especially when, as in my case, information has been asked for and freely given. But let that pass; I daresay Dr. Kron did not think of that at the time.

Secondly, Dr. Kron, by only partly quoting me, makes me say a most absurd thing, viz., '*The pupils think in English, they understand and speak it, they spell it properly, and I NEVER SPEAK A WORD OF DUTCH IN CLASS.*' Any one acquainted with Gouin's method must know that it is impossible to dispense with the mother tongue in teaching beginners a foreign language, and that my words were intended to convey that these results were achieved after about a year's tuition. Dr. Kron ought to have known this, for I wrote to him: '*After a year's experience of this new plan I can most conscientiously say that Gouin's method supplemented by phonetics is all that could be desired. The pupils think in English, they understand and speak it, they spell it properly, and I never speak a word of Dutch in class.*' Surely, Dr. Kron knows the difference between *I speak* and *I have spoken*.

Thirdly, Dr. Kron says, '*Eykman hält die herausgabe indes für nötig, weil die holländischen sitten und gewohnheiten von den französischen so grundverschieden seien, dass die von Gouin veröffentlichten serien den holländern wenig nützen können. Ich vermag diese auffassung nicht völlig zu teilen und muss mich wundern, dass Gouins erstes bündchen dann überhaupt fast unverändert in Holland abgedruckt ist.*'¹ If Dr. Kron had not himself stated, '*Ich selbst habe das seriensystem in meinen klassen noch nicht angewandt,*'² the above observation would leave no doubt that he has had no practical experience of Gouin's method. What right has he then to doubt my word? If he had waited till he had taught on the new system, he would have found out that Gouin's series are of little use outside France. As to the words *fast unverändert* used by Dr. Kron in the above quotation, only those versed in Gouin's method could fully appreciate the difference by comparing the two books, and so I must be content to state that my little book differs from Gouin's series just sufficiently to make it fit for Dutch schools, and that is all I wanted. This is what I meant when I said, '*I ADAPTED them for the use of Dutch pupils and added some of my own making*'. Now Dr. Kron would make us believe that this is the same as, '*dass die betr. serienstücke mit den Gouin-Bétisschen fast durchweg gleichlauten.*'³ I have a vague suspicion that he has mixed up *adapted* with *adopted*.

Fourthly, Dr. Kron asked me in a letter dated May 31st, '95, amongst other questions: 'How many exercises will your Series contain in all?' and 'How many parts will you publish?' I replied as follows: 'I do not know how many exercises my Series will contain. I compose them as I need them. They are absolutely intended for Dutch schools. Our customs and manners are so different from the French that Gouin's Series are little good to us. If, however, his further series should prove useful I shall

¹ *Die methode Gouin*, sonderausgabe, p. 153.

² *Ibid.*, p. 154.

³ *N. Spr.*, 1896, p. 623.

discontinue mine, because I do not want to take the work out of his hand, and I am very busy as it is. This also disposes of the question how many parts I intend to publish.' Does this look like a *konkurrenzunternehmen*, I should like to ask. Is it not evident that in publishing my books I have been inspired by the unselfish motive of making *propaganda* for Gouin's great invention, and of securing success for his method in Holland?

I hope, therefore, that in future Dr. Krön will leave me alone. For my part, I do not wish, nor do I intend, to enter into any further discussion of this subject, the more so because it would be little palatable to your readers. Thanking you in anticipation, I remain, Dear Sir,

Yours truly

L. P. H. EYKMAN.

EINE NEUE ENGLISCHE FACHZEITSCHRIFT.

Ein blatt, das eine wirkliche lücke auszufüllen berufen scheint, ist vor kurzem in England ins leben getreten: *The Modern Language Teacher's Guide*, herausgegeben von Walter Rippmann (no. 1, 1. juni 1896, preis 4 d.) Über den zweck und die richtung der kleinen zeitschrift heisst es auf der ersten seite:

The principal object of this Guide is to supply Modern Language Teachers at regular intervals with a list of publications which they may find useful for their work.

As regards text books, considerable progress has been made during the last fifteen years, in the range of authors, the character of the notes, and the printing. But in the methods of teaching and the grammars which are used for the purpose, there is yet much that requires a radical change. The fatal mistake of supposing that exactly the same method will do for a living as for a dead language has done very great harm.

It is hardly necessary to say that the Guide will distinctly favour the New Method, as it is called in Germany, which makes the reader the centre of instruction and strives to impart some knowledge of the life and ways of the nation whose language is being acquired. But the Guide will not go to the extreme lengths of some partisans who condemn whatever is not colloquial, and in their dread of elegant diction fall into the slough of drollenright slang.

Die erste nummer enthält bücher, die seit dem 1. juli 1895 erschienen sind, weshalb sich viele titel und nur kurze kritiken finden. Die nummern 2 und 3 sollen am 1. dez. 1896 und am 1. juni 1897 herauskommen. Zusendungen sind an den herausgeber, Gonville and Caius College, Cambridge, zu richten.

W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

AUGUST 1896.

HEFT 5.

EIN STUDIENAUFENTHALT IN PARIS.¹

1. EINLEITUNG.

Wer sich zum zwecke sprachlicher vervollkommnung einmal im auslande aufgehalten hat, weiss sehr wohl, von wie hoher wichtigkeit es ist, möglichst rasch die richtigen mittel und wege zur erreichung dieses zweckes zu finden. Da nun neuerdings die zahl derer wiederum wächst, welche zu eingehenderem studium französischer sprache und französischer verhältnisse in Paris weilen, und da ich manchen derselben, in seinen hoffnungen enttäuscht, von dort nach Deutschland zurückkehren sah, so möchte ich versuchen, meine im winter 1894/95 in der französischen hauptstadt gesammelten erfahrungen kurz zusammenzustellen, mit dem wunsche, dadurch insbesondere den studenten und den lehrern und lehrerinnen, welche mit den französischen verhältnissen nicht vertraut sind, einige winke zu geben.

Über derartige studienreisen im allgemeinen kann ich mich in vorliegender arbeit kurz fassen, da schon viele abhandlungen hierüber vorhanden sind. Eine beschränkung aber auf pariser verhältnisse empfiehlt sich um so mehr, da der fremde gerade dort auf ganz eigenartige schwierigkeiten stösst, denen aus dem wege zu gehen mancher nicht versteht, und durch die ihm der aufenthalt verleidet wird.

¹ Programmabhandlung aus dem jahresbericht der städtischen oberrealschule zu Wiesbaden über das schuljahr 1895—96 mit einigen zusätzen.

2. VORBEREITUNGEN FÜR DEN AUFENTHALT IM AUSLAND.

Im allgemeinen geht der deutsche erst ins ausland, nachdem er sich hier schon grössere oder geringere kenntnisse in der fremden sprache angeeignet hat. Seine hauptthätigkeit im fremden lande wird also danach zielen, eine umfassende beherrschung der umgangssprache zu erwerben und tiefer in das geistesleben und in die eigenart des fremden volkes einzudringen. Dabei werden sich auch seine kenntnisse in der litteratursprache erweitern.

Betreffs aneignung einer guten aussprache darf man nicht das unmögliche erwarten; keinesfalls darf man hoffen, dass sie einem als freie zugabe von selbst in den schoss falle. Ich weiss allerdings, dass sehr viele lehrer in Deutschland der überzeugung sind, das französische ebenso gut auszusprechen wie national-franzosen, können sie doch diese überzeugung stützen durch das urteil mancher französischen autoritäten. Doch sie bedenken nicht, dass die betreffenden franzosen ihnen ja nur eine liebenswürdigkeit sagen wollten, und ich fürchte, dass die meisten die probe einer sizilianischen vesper nicht überleben würden. Eine echt nationale aussprache können nur diejenigen erlangen, welche entweder von frühester jugend an mit ausländern die fremde sprache sprechen, oder welche, mit vorzüglichem gehör und geschmeidigen sprechorganen begabt, — dieser vorzug ist eher bei damen als bei herren zu finden — bei sehr langem aufenthalte im auslande unausgesetzt sorgfältige ausspracheübungen machen. Madame la Vicomtesse du Peloux, die in solchen fragen sehr viel erfahrung hat, da sie seit jahren ein heim für junge ausländerinnen leitet (Paris, 26, rue de Turin), und bei der schon sehr viele deutsche lehrerinnen ihre praktischen sprachkenntnisse erworben haben, behauptet, dass ein erwachsener unter den *allergünstigsten verhältnissen* immerhin *drei volle jahre* unter franzosen leben muss, um sich eine nationale aussprache anzueignen.

Wenn von der natur die oben erwähnten vorzüge versagt sind, oder wer sich nur kürzere zeit im auslande aufhalten kann, der muss, um eine auch nur einigermaßen gute aussprache zu erlangen, die betreffenden übungen um so fleissiger vornehmen. Doch können die eigentlichen lautübungen sehr gut auch in der heimat gemacht werden. Und hierbei leistet die praktische phonetik sowie das lesen von lauttexten vorzügliche dienste.

Ich kenne manche neuphilologen, die mit dieser hilfe, ohne jemals im auslande gewesen zu sein, die fremde sprache lautlich viel genauer und richtiger sprechen lernten als andere, die lange zeit, ja oft jahre lang. im auslande weilten. Und dank der lautgymnastik, die jetzt auch planmässig im schulunterricht getrieben wird, schwindet doch die „grauenhafte“ schüleraussprache mehr und mehr. Da also bei den heutigen hilfsmitteln eine lautlich richtige aussprache in der heimat erworben werden kann, so ist es zweckmässig, dass derjenige, welcher nur einen kürzeren aufenthalt im auslande nehmen will, eine gute aussprache möglichst dorthin schon mitbringt. Ihm ist als vorbereitung das studium von büchern zu empfehlen, wie: Vietor, *Elemente der phonetik*, Leipzig; Trautmann, *Die sprachlaute*, Leipzig; Beyer, *Französische phonetik*, Cöthen; Passy, *Les sons du français*, Paris; Passy, *Le français parlé*, Leipzig; Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen französisch*, Cöthen; ferner Koschwitz, *Les parlers parisiens*, Paris und Leipzig; insbesondere, trotz einiger veralteten ausspracheangaben, das verdienstvolle buch von Plötz, *Systematische darstellung der französischen aussprache*, Berlin. Ausserdem wird das regelmässige lesen des *Maître phonétique* (redigirt von P. Passy), insbesondere der *Partie des élèves*, sehr nutzbringend sein.

Im auslande selbst wird er sich grössere treffsicherheit im hervorbringen der laute, das richtige sprechtempo, den eigenartigen rhythmus und die nationale intonation der fremden sprache aneignen.

Derjenige, welcher nur kürzere zeit im fremden lande weilen kann, muss aus praktischen gründen schon einige kenntnis der umgangssprache haben. Wofern er sich diese übung nicht anderweitig angeeignet hat, arbeite er vor der reise noch konversationsbücher durch, unter denen besonders zu empfehlen sind: Kron, *Le petit Parisien*, Karlsruhe 1895; Plötz, *Voyage à Paris*, Berlin; Felix Franke, *Phrases de tous les jours*, Leipzig; Foulché-Delbosc, *Causeries parisiennes*, Leipzig.

Ausserdem frische er vor einer reise nach Frankreich seine kenntnisse in französischer geschichte, litteratur und kunstgeschichte auf, geschehe es auch nur deshalb, um im umgange mit franzosen, die im allgemeinen eine sehr gute nationale bildung haben, rede und antwort stehen zu können. Ferner ver-

sehe er sich ausser mit seinem Baedeker (französische, daneben womöglich deutsche ausgabe wegen des zuweilen abweichenden, für deutsche oft wertvollen inhalts) mit einem ratgeber über französische verhältnisse, am besten mit Langenscheidts *Notwörterbuch der französischen sprache*, teil III, *Land und leute in Frankreich*. Empfehlungsschreiben und adressen für wohnungen¹ verschaffe er sich, so viele er nur auftreiben kann. Auch besorge er sich eine passkarte, die er oft zu seiner legitimation, z. b. beim empfang von geldbriefen, nötig hat. Hierbei sei gleich bemerkt, dass es sehr empfehlenswert ist, sich unter vorlage dieses passes auf der französischen polizeipräfektur an- und abzumelden. Es braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden, dass wer in Paris verkehr mit guter gesellschaft pflegen will, in seinem anzug tadellos erscheinen muss; denn nach seinem äussern wird er im lande der mode zunächst und von vielen nur beurteilt.

Was schliesslich die mittel anlangt, mit denen er sich zu versehen hat, so lässt sich eine bestimmte summe schwer angeben. Es kommt eben darauf an, wie der einzelne sich einzurichten versteht, welche anforderungen er stellt, und wie er es mit seinem unterkommen trifft. Immerhin wären für herren als monatliches minimum 300 bis 500 franken anzusetzen; damen kommen mit einer kleineren summe aus. (Man vergleiche meine weiteren ausführungen s. 266 ff.). Je grösser die verfügbare summe ist, um so bequemer und rascher lässt sich die sprachliche ausbildung fördern und die kenntnis von land und leuten erweitern.² Auf verdienst durch privatunterricht rechne man nicht. Er ist

¹ Obgleich es ein undankbares geschäft ist, pariser pensionen zu empfehlen, so mögen immerhin hier einige angeführt werden: Mme Pécler, 38, rue St-Sulpice; Mme Geffroy, 80, rue de Grenelle; Mme Bartkowska, 71, rue Claude Bernard; Mme de Bridier, 52, rue de Grenelle; M. Avrillon, 54, rue Notre-Dame de Lorette; Mme Charvet, 5, rue des Feuillantines; Mme Charrier, 21, rue de Vaugirard; Mme Grandsire, 44, rue d'Assas; Mme Amiel, 28, rue de Madame; ferner die *Pension internationale* in der avenue de Malakoff und die pension in der rue Notre-Dame des Champs 77/79; nur für damen Mme la Vicomtesse du Peloux, 26, rue de Turin.

² Über die bis jetzt in Preussen bestehenden staatlichen, städtischen und privat-reisestipendien vgl. den jahresbericht der städtischen oberrealschule zu Braunschweig 1896 (progr.-nr. 708).

schwer zu finden und hindert in den meisten fällen die eigene ausbildung. Ich sage, in den meisten fällen; denn unter umständen kann ein solcher unterricht zur erweiterung des horizontes wesentlich beitragen. Ich erteilte bei Rothschild dem sohne des hauses, der das *lycée* besuchte, wöchentlich eine deutsche stunde, wobei ich in ungezwungenem gespräche mit schüler, hauslehrer oder familie sehr gute gelegenheit hatte, meine kenntnisse über französisches schulleben und über höhere gesellschaftskreise zu bereichern, und wo ich manche wertvolle anregung erhielt.

Auf die summe, welche man zu verausgaben hat, lässt man sich am besten von seiner bank einen kreditbrief ausstellen, so dass man an bestimmten bankstellen in der fremde jederzeit nach wunsch kleinere summen erheben kann. Für den reisebedarf wechsele man sich hier etwas französisches geld ein. In Paris ist als wechslers zu empfehlen: Allard, place de la Bourse; man hüte sich vor den kleinen wechselgeschäften, die hohe spesen berechnen.

Im allgemeinen gilt der satz: *Je kürzer der geplante aufenthalt ist, um so besser vorbereitet muss man sein; und je nach der vorbereitung und der dauer des aufenthaltes bemessen sich die ziele, die man sich stecken darf.*

3. IN WELCHEM LEBENSALTER SOLL MAN STUDIENREISEN INS AUSLAND UNTERNEHMEN, UND WELCHES SOLL IHRE DAUER SEIN?

Da mit zunehmendem lebensalter die geschmeidigkeit der sprechorgane und die lebendigkeit des gedächtnisses, das bekanntlich bei der spracherlernung die erste rolle spielt, abnehmen, so ist es ratsam, möglichst früh einen aufenthalt unter ausländern zu nehmen. Das glück, im zartesten kindesalter die fremde sprache mit einer bonne zu üben, ist allerdings nicht jedem vergönnt. Die schulzeit durch einen aufenthalt im auslande zu unterbrechen, hat auch seine bedenken; denn das schulleben ist derart eingerichtet, dass das unterbrechen des unterrichts auf das fortschreiten des schülers sehr störend wirken würde. Sollte aber nicht schon ein ferienaufenthalt im auslande seine wohlthuende wirkung üben? Französische schüler, söhne wohlhabender eltern, unternehmen jetzt thatsächlich solche reisen nach Deutschland. Ich selbst habe als schüler einmal meine sommerferien

in Bruges verbracht und dort während der kurzen zeit recht hübsche fortschritte im sprechen des französischen gemacht, worin ich wenig vorübung mitbrachte. Möge sich auch bei uns das französische system einbürgern, wonach mehrere schüler bei beginn der ferien von einem lehrer nach verschiedenen orten gebracht und am schluss derselben ebenso wieder abgeholt werden.

Keinesfalls sollte bei den anforderungen, die heute an den lehrer der neueren sprachen gestellt werden, der neuphilologe unterlassen, einige semester seiner studienzeit auf einer fremdsprachlichen universität zu verbringen. Die dort erworbenen praktischen sprachkenntnisse bilden doch zweifelsohne die beste grundlage in der vorbereitung auf seinen zukünftigen beruf. Auch hat er ja heutzutage die gewissheit, dass sie ihm in der staatsprüfung als eine wirkliche leistung anerkannt werden müssen. Überdies bleibt ihm zu seiner wissenschaftlichen ausbildung auch auf der fremden universität zeit und gelegenheit. Wer aber als student aus irgend welchen gründen nicht ins ausland gehen kann, der möge alles daran setzen, um während seiner wartezeit, etwa während des probejahres, einen aufenthalt im auslande zu ermöglichen. Wenn er erst einmal in amt und würden ist, dann halten ihn die verschiedensten gründe nur zu leicht an der scholle fest. Ausserdem aber ist noch zu bedenken, dass man in jungen jahren sich viel leichter in fremde verhältnisse schickt, dass man noch beweglicher ist und sich rascher an andere anschliesst. So findet ein student im umgang mit seines gleichen unausgesetzt gelegenheit zu plaudern und sich in das leben des fremden volkes zu vertiefen, während ein mann in vorgerückten jahren in der fremde nur zu oft vereinsamt ist.

Also gründe genug, die reise ins ausland nicht zu lange hinauszuschieben. Wie lange aber muss man zum mindesten dort verweilen? Dies hängt selbstverständlich von den persönlichen vorkenntnissen ab. Immerhin kann auch ein kurzer aufenthalt von nutzen sein; aber zur erlangung von redegewandtheit und sicherem sprachgefühl, zu einigermaßen gründlichem einleben in die realien sollte man mindestens ein jahr ununterbrochen in dem betreffenden lande bleiben.

Mit einem einmaligen aufenthalte ist es jedoch nicht gethan. Danach gilt es, alle paar jahre seine kenntnisse aufzufrischen, zu korrigiren und zu erweitern. Zur begründung dieser forderungen

verweise ich auf die verhandlungen der kölnen philologenversammlung im herbst 1895, wo meine folgende these allgemeine annahme fand: *Es ist wünschenswert, dass der neuphilologe vor seiner anstellung ein jahr und später in angemessenen zwischenräumen jedes mal mehrere wochen im auslande verbringt.*

Bei diesen späteren reisen wird der gereifere mann ausser der technischen auffrischung und erweiterung der sprachkenntnisse in erster linie das studium von land und leuten, von sitten und einrichtungen, von volksgeist und geistesleben zu betreiben haben, um so mehr als der jüngling hierfür in vielen fällen weder die nötige zeit noch das tiefere interesse besitzt.

Man wird mir gewiss entgegenen, dass es für den neuphilologen aus vielen gründen ganz unmöglich ist, diese pflichten für zwei sprachen, für das französische und englische, zu erfüllen. Ich teile diese bedenken vollständig und verweise deshalb auf meine erste kölnen these, wonach der neuphilologe in zukunft nur *eine* fremde sprache als hauptfach studiren soll (vgl. *Die Neueren Sprachen* III, s. 569 ff.).

4. ORT DES AUFENTHALTES.

Unter allen städten französischer zunge eignet sich zu einem studienaufenthalt im allgemeinen die französische hauptstadt am besten. Dort wird bekanntlich ein mustergiltiges französisch gesprochen; zugleich können dort auch dialektstudien betrieben werden. Ausserdem aber bietet die französische metropole, die seit jahrhunderten den mittelpunkt des materiellen und geistigen lebens der nation bildet, dem beobachter die reichste und bequemste gelegenheit, sich mit dem kulturleben des französischen volkes auf allen gebieten vertraut zu machen. Der philologe gewinnt ohne grosse umstände zutritt zu den verschiedenartigen unterrichtsanstalten. Zu den füssen der ersten gelehrten kann er sitzen und unentgeltlich seine kenntnisse in der französischen geschichte und staatsverfassung, in litteratur und kunst erweitern. Die weltberühmten kunst- und wissenschaftlichen sammlungen bieten ihm überreiche gelegenheit, sich ganz nach neigung in ein besonderes fach französischer kulturentwicklung zu vertiefen. Plätze, strassen und baudenkmäler nehmen sein lebhaftestes interesse in anspruch, bilden sie doch zum teil den schauplatz der grossen ereignisse französischer geschichte und zugleich der

heimischen schullektüre. Der verkehr auf der strasse, im café, im theater und in öffentlichen versammlungen macht ihn in bequemer weise mit der eigenart des französischen charakters, mit volkshumor, mit den formen des gesellschaftlichen umgangs, mit leuten der verschiedensten stände bekannt. (Von weiteren vorzügen, die Paris allen anderen orten voraus hat, später.)

Darum sollte jeder lehrer des französischen mindestens einige monate in Paris verbringen. Wer jedoch erst geringe übung in der konversation hat, und wem für einen ersten aufenthalt nur wenige wochen zur verfügung stehen, der thut im allgemeinen besser, einen anderen ort aufzusuchen. Er wird dort zumeist für weniger geld raschere fortschritte in der sprachbeherrschung machen als in der hauptstadt.

In Paris ist nämlich, wie wir später hören werden, ein gutes unterkommen recht schwer zu finden. Die wohnungssuche nimmt zu viel zeit in anspruch; und ehe man ordentlich zur ruhe gekommen ist, muss man schon wieder an die abreise denken. Überdies haben die pensionsgeber, die bei den teuren pariser verhältnissen fast alle nach verdienst jagen müssen, im allgemeinen nur wenig freie zeit zur unterhaltung der fremden. Auch nimmt der besuch der sehenswürdigkeiten, auf die man nicht gerne verzichtet, der spracherlernung viel zeit weg. Unter diesen umständen wähle man seinen aufenthaltsort in der gegend zwischen Tours und Orléans, wo ebenfalls ein gutes französisch gesprochen wird, oder auch sonst, wo man sicher ist, mit gebildeten zu verkehren, die sich ja im allgemeinen dem pariser standard ganz anpassen. Ein aufenthalt in der französischen Schweiz kann ebenfalls seine guten früchte tragen, obgleich die pariser das schweizer französisch nicht als vollgiltig anerkennen. Bei der auswahl eines aufenthaltortes in Belgien dagegen sollte man vorsichtiger sein, nur dahin gehen, wo man im voraus des umgangs mit sprachlich gut gebildeten ganz sicher ist. Ich benutzte als student einmal meine grossen ferien zu einem zweiten aufenthalte in Bruges und habe während jener zeit meine praktischen kenntnisse wesentlich vervollkommenet.

Wer wiederholt reisen nach Frankreich macht oder wer dort einen längeren aufenthalt nimmt, hat die verpflichtung, ausser nach Paris auch in die provinz zu gehen, um die eigentümlichkeiten der verschiedenen französischen landschaften und

ihrer bevölkerung ebenfalls aus der anschauung kennen zu lernen. Hierzu eignen sich fusstouren besonders gut. Auch der aufenthalt in einem seebad bietet ein gutes feld zu beobachtungen und zum vergleichen der gegensätze, wie franzosen und deutsche oder engländer dasselbe element zu geniessen verstehen. Welch ganz anderen eindruck macht doch das badeleben in St-Valéry-en-Caux oder Veules und in dem jenseits des Kanals gelegenen Brighton oder in Shanklin, sowie etwa in Borkum oder Norderney!

5. ZEIT DES AUFENTHALTES IN PARIS.

Am wenigsten geeignet für einen aufenthalt in Paris ist die zeit von ende juli bis ende september. Alle lehranstalten, von der elementarschule bis hinauf zur Sorbonne und dem Collège de France, sind geschlossen, ebenso einige bessere theater. Die parlamentarische thätigkeit ruht, und der grösste teil der pariser gebildeten gesellschaft hat der hauptstadt den rücken gekehrt. Paris ist wie ausgestorben. Sogar viele pensionsgeber erholen sich während dieser zeit durch einen landaufenthalt. Man benutze also die monate august und september dazu, auch andere teile des landes kennen zu lernen. Wer im juli in Paris weilt, versäume nicht, an den gut geleiteten ferienkursen teilzunehmen, welche um diese zeit von der *Alliance française* (45, rue de Grenelle) speziell für ausländer abgehalten werden. Das honorar für sämtliche kurse beträgt 80 frs.¹ Am meisten anregung bietet Paris während der wintermonate.

Wem längere zeit, sechs monate und mehr, für einen studienaufenthalt in Frankreich zur verfügung steht, der wird unter gewöhnlichen verhältnissen am besten zuerst auf einige wochen in die provinz gehen, um vor allem ohne weitere ablenkung seine technische fertigkeit in der beherrschung der sprache zu erhöhen. Dann wird er seinen empirischen studien und beobachtungen in Paris um so erfolgreicher obliegen können.

6. UNTERKOMMEN.

Ein zweckmässiges unterkommen ist ohne zweifel von grösster wichtigkeit. Wer vorlesungen hören und in schulen hospitiren

¹ Vgl. Caros bericht in den *Neueren Sprachen* III, s. 367 ff. Dieses jahr findet ein zweiter kurs im monat august statt.

will, wohnt am praktischsten in dem links der Seine gelegenen stadtteil, der den sitz des geistigen lebens von Paris bildet.

Das ideal der meisten wäre gewiss, pension zu nehmen in einer gebildeten familie, bei der man möglichst als einziger ausländerecht viel gelegenheit hat, gutes französisch zu hören und sich im sprechen zu üben. Doch die in Deutschland so häufigen professoren- und pastorenfamilien, die es sich zum vergnügen machen, einen bis drei pensionäre wie glieder der familie aufzunehmen, sucht man in Frankreich vergebens. Ein stark ausgeprägter familiensinn, vielleicht auch eitelkeit, verbieten dem franzosen, dritte personen in die intimität seines hauses aufzunehmen. Nur durch not gezwungen, wird sich eine familie der besseren stände zu diesem schritt entschliessen. Bei der hohen wohnungsmiete aber, die sie zahlt, sowie bei den in Paris sehr teuren lebensmitteln muss sie von ihren pensionären enorme preise verlangen. 300 frs. monatlich dürfte wohl das mindeste sein, das man in einer solchen familie für unterkommen zu zahlen hat.

Diese summe aber allein für pension übersteigt die mittel der meisten philologen. Sie müssen also, wenn sie überhaupt daran festhalten wollen, in eine familie zu gehen, gar vieles mit in den kauf nehmen. Zu 200 frs. bietet sich ja zuweilen noch bei sehr geringen ansprüchen ein annehmbares unterkommen. Doch wer monatlich nur 150 frs. oder gar noch weniger für pension auszugeben hat, der kann nur auf ein düsteres, höchst mangelhaft ausgestattetes zimmer und schlechte verpflegung rechnen; er darf keine hohen anforderungen an die bildung der pensionsgeber stellen. Ja diese werden bei dem anstrengenden, alle kräfte absorbirenden leben der grossstadt trotz des besten willens ihm nur wenig zeit widmen können. Tags über gehen sie vielleicht ihrem beruf nach, und während der mahlzeiten schenken sie, abgespannt und mit eigenen interessen beschäftigt, ihm nur wenig teilnahme.

Dann begeben man sich doch lieber in eines der grösseren pensionshäuser, trotz der ausländere und landsleute, mit denen man zusammentrifft. Man findet dort im allgemeinen eine bessere verpflegung und bei dem belehrenden zweck, den solche berufsmässig betriebene und insbesondere für fremde bestimmte anstalten oft mehr oder minder planmässig mit verfolgen, auskunft über nationale einrichtungen und hinweise auf beachtens-

wertes. Der pensionspreis beträgt durchschnittlich 200 frs. Man lasse sich nur nicht allzusehr durch die landsleute zurückschrecken. Ihnen wird man auch sonst schwer entgehen; ja oft ist eine aussprache mit ihnen, die ja auch wohl zumeist in französischer sprache vorgenommen wird, von grossem wert. Die zu gleichem zwecke in Paris weilenden können sich gegenseitig auf so mancherlei, insbesondere auf die zweckmässigsten mittel zur weiterbildung, aufmerksam machen. Sie können durch ihren gedankenaustausch die gesammelten erfahrungen gegenseitig klären und sich nebenbei auch einmal ermutigen zu geduldigem ausharren in den entbehrungen, die sich jeder deutsche, der studien halber in Paris weilt, aufzuerlegen hat; denn so anspruchslos er auch immer sein mag, er wird in der anspruchslosigkeit noch übertroffen von den französischen familien mittlerer stände, sowohl was die frage der ernährung als auch insbesondere die der häuslichen einrichtung und ordnung anlangt.

Übrigens gibt es noch eine andere art des unterkommens, die nicht unvorteilhaft zu sein scheint und sich mehr für jungesellen eignet. Man muss hierbei allerdings das eingehendere, sehr wertvolle studium des französischen familienlebens aufgeben. Man miete sich ein zimmerchen in einem privathaus oder hôtel garni (für 40—70 frs. monatlich), esse im restaurant, wo man allerdings zum sprechen kaum gelegenheit hat, und nehme sich für mehrere stunden täglich einen gebildeten franzosen als gesellschaftler an. Für 80—100 frs. monatlich dürfte ein solcher zu finden sein. Gewiss wird diese art demjenigen, welcher sich im restaurant nicht praktisch einzurichten versteht, auch recht teuer zu stehen kommen. Doch ist zu bedenken, dass er dann einen besonderen lehrer, den sich andere zu ihrer fortbildung nebenbei halten müssen, nicht nötig hat.

Wir haben gesehen, dass jede art des unterkommens ihre bedenken hat; es gilt deshalb, bei der auswahl vorzüge gegen vorzüge abzuwägen. Aber auf welche weise findet man überhaupt ein unterkommen? Da das annoncenwesen in Paris noch wenig ausgebildet ist¹, da das absuchen der häuser auf die aus-

¹ Am wirksamsten und preiswürdigsten sind noch die anzeigen in der montags- und donnerstagsnummer des *Matin* (25, rue d'Argenteuil) und in der mittwochs- und samstagsnummer des *Journal* (106, rue Richelieu), während man z. b. im *Figaro* für eine kurze anzeige 10—20 frs. bezahlt.

gehängten wohnungsanzeigen hin auch umständlich und von vornherein nicht immer vertrauen erweckend ist, so bringe man möglichst schon von Deutschland aus adressen und empfehlungen mit. Sich durch einen freund ein unterkommen besorgen zu lassen, ist im allgemeinen nicht ratsam. Man steige zunächst in einem französischen gasthofe auf der linken seite der Seine ab (wähle einen der im Baedeker mit einem sternchen versehenen) und unternehme von da aus in aller ruhe die wohnungssuche. Hier bietet sich gleich ganz gute gelegenheit, land und leute kennen zu lernen. Viele werden bald die erfahrung machen, dass sie ihre anforderung an die wohnung herabschrauben und ihre pensionssumme, wenn möglich, erhöhen müssen. Sie werden finden, dass das vom vermierter als *grande et belle chambre* gerühmte zimmer nur zu oft ein düsterer, enger raum mit dürftigster ausstattung ist. Wo man ernstlich zu mieten beabsichtigt, lasse man sich genau die bedingungen angeben und vergewissere sich, ob in der summe alles inbegriffen ist (*logement, nourriture, chauffage, éclairage* und *service*). Die kündigungsfrist setze man, um spätere streitigkeiten zu vermeiden, am besten schriftlich fest. Ich habe wie andere gelegenheit gehabt, hierin unangenehme erfahrungen zu sammeln. Auf die wohnungssuche verwandte ich nicht weniger als sechs tage. Ich fand denn auch für teures geld eine gebildete familie, bei der ich während meines sechsmonatlichen aufenthaltes ausharrte, während andere in dieser zeit 3 bis 4 mal umzogen. Trotz mancherlei unbequemlichkeiten hatte ich dort doch reichliche gelegenheit, ein vorzügliches französisch zu hören, mich im sprechen zu üben und mich über französische verhältnisse zuverlässig unterrichten zu lassen. Die hoffnung allerdings, in dieser familie nicht mit landsleuten zusammenzutreffen, war eitel. Um weihnachten kamen ungefähr gleichzeitig zwei deutsche herren und zwei deutsche damen an. Doch die letzteren zogen bereits nach 14 tagen ins hôtel Foyot am Luxembourg und nahmen eine frau als gesellschafterin an, und die herren fanden nach verzweifelter suche und vergeblichem annonciren nach einem monat ein anderes noch viel theureres unterkommen.

7. DIE PRAKTISCHE SPRACHBEHERRSCHUNG.

Wer eine lebende sprache beherrschen will, der muss sowohl die fähigkeit haben, gesprochenes und geschriebenes rasch zu verstehen, als auch diejenige, sich mündlich und schriftlich gewandt auszudrücken. Da sich nun das verständnis der geschriebenen sprache sehr gut in der heimat erlangen lässt und da ausserdem sprechfertigkeit die natürliche grundlage zum freien schriftlichen ausdruck bildet, so handelt es sich während eines studienaufenthaltes im ausland vor allem um hör- und sprechübungen.

Was zunächst die HÖRÜBUNGEN betrifft, so bietet keine stadt der welt so bequeme und so mannigfaltige gelegenheit hierzu als die französische hauptstadt.

In erster linie sind es die öffentlichen *vorlesungen* in der *Sorbonne* und dem *Collège de France*, die den lernenden anziehen. Die tüchtigsten gelehrten der nation sprechen dort in wohlgepflegter aussprache und mit formgewandtem ausdruck gemeinverständlich über die schwierigsten wissenschaftlichen themata. Jedermann hat hierzu freien zutritt. Demgemäss setzt sich die zuhörerschaft zusammen aus leuten der verschiedensten stände und der verschiedensten lebensalter; und einen nicht geringen teil derselben bilden ausländer, besonders lehrer, lehrerinnen und studenten, die nicht nur aus wissenschaftlichen, sondern auch aus rein sprachlichen gründen kommen. Es ist selbstverständlich für den lehrer empfehlenswert, nach dem *Indicateur des cours*, den man bei dem concierge sowie in den buchhandlungen kaufen kann, aus der überreichen fülle von vorlesungen diejenigen auszuwählen, welche auch inhaltlich für ihn von wert sind, also etwa solche vorlesungen, die sich mit französischer geschichte, litteratur, kunst, volkswirtschaft und dergl. beschäftigen. In der *Sorbonne* wären demnach namentlich zu empfehlen die vorlesungen der professoren Lavis (geschichte), Faguet, Petit de Julleville und Larroumet (litteratur), Lemonnier (kunst), Marion (pädagogik); im *Collège de France* die vorlesungen von Deschanel (litteratur), Lafenestre (kunst). Aussprache und ausdruck der meisten sind tadellos. Mit grossem interesse hörte ich im vorigen winter im *Collège de France* wöchentlich eine vorlesung bei P. Leroy-Beaulieu, betitelt „national-ökonomik des handels und gewerbefleisses“ (titel des bekannten

buches von Roscher, welches als grundlage diene), wobei der vortragende besonders die französischen verhältnisse berücksichtigte. Da Brunetière an der *Sorbonne* nicht mehr liest, war Larroumet verflossenen winter der löwe des tages. Der zudrang zu seiner vorlesung über neueste französische litteratur, die er des freitags nachmittags von 4—5 uhr hielt, war so gross, dass um sich einen sitzplatz zu sichern, die zartesten damen aus bester gesellschaft schon um 3 uhr angefahren kamen, — um dann zunächst in der herrschenden empfindlichen kälte eine stunde *queue* zu stehen. — Auch im *Institut catholique* (74, rue de Vaugirard), sowie im winter im *Conservatoire national des arts et métiers* gibt es sehr viel wertvolles zu hören; ebenso in der *École du Louvre*.

Aus besonderem interesse für die person oder den gegenstand wird man natürlich auch einmal eine andere vorlesung hören. Sprachhistorische studien aber möge der schulmann ebenso sehr meiden wie das arbeiten auf bibliotheken, da beides dem praktischen zwecke seines aufenthaltes nicht entspricht.

Ausserdem hat man im winter allabendlich gelegenheit, unentgeltlich tüchtige männer reden zu hören über wissenschaftliche, soziale und nationale fragen. Die verschiedenen grossen gesellschaften, insbesondere die *Association philotechnique* und die *Association polytechnique*, wetteifern miteinander, durch öffentliche *vorträge* und abendkurse die bildung des volkes zu fördern. Neben den anzeigen, die sich hierüber bisweilen in den zeitungsen finden, beachte man vor allem fleissig die maueranschlüge am rathaus (*Hôtel de ville*), an den bürgermeistereien (*mairies*) der einzelnen arrondissements, an schulen, sowie an den häusern, in welchen die bedeutenderen gesellschaften ihren sitz haben. Besonderer beachtung empfehle ich die maueranschlüge am *Hôtel des Sociétés savantes*, 28, rue Serpente, einer seitenstrasse des boulevard St-Germain. Ferner sei noch aufmerksam gemacht auf die in geistreichem plauderton gehaltenen, formvollendeten vorträge, die man von grössen wie Mounet-Sully in der *Salle des conférences* auf dem boulevard des Capucines gegen geringes eintrittsgeld hören kann. In der *Société d'économie sociale*, 54, rue de Seine, hörte ich ohne irgend welche förmlichkeiten bei herrn Guérin zehn lehrreiche vorlesungen über zusammensetzung und aufgaben der volksvertretung in den parlamenten.

Auf weitere einzelheiten lässt sich hier leider nicht eingehen; es sei nur noch denjenigen, welche das französische bereits gut verstehen, angelegentlichst der besuch von *volksversammlungen* und von vortrags- und diskussionsabenden empfohlen, wie diese z. b. das *Comité de défense et de progrès social* zur aufklärung der studenten über soziale fragen im *Hôtel des Sociétés savantes* veranstaltet. Es werden dort themata behandelt wie *L'usage de la liberté et le devoir social* oder *Le progrès social par l'initiative individuelle*. Daran schliesst sich eine lebhaft debatte, wobei nicht selten recht jugendliche studenten ihre sozialistischen weltanschauungen mit viel feuer, zuweilen aber mit geringer sachkenntnis auskramen. Pfeifen und johlen drohen oft den übergang zu weiteren thätlichkeiten zu bilden, und der unbeteiligte zuhörer sucht sich in der nähe einer thüre für den notfall ein rasches entkommen zu sichern.

Ebenso empfiehlt sich für sprachlich geübtere der besuch der öffentlichen *gerichtshöfe*, besonders des *Palais de Justice* am Boulevard du Palais, wo man leute aus den verschiedensten gesellschaftskreisen hören und nebenbei dialektische studien machen kann.

Wer allerdings nur mustergiltige aussprache und tadellosen ausdruck hören will, der verzichte auf den besuch der gerichtsverhandlungen. Er besuche fleissig die pariser *schauspielhäuser*, insbesondere das *Théâtre Français* und das *Odéon*. Er lese möglichst zuvor den text, um während der vorstellung seine aufmerksamkeit vor allem der aussprache zuwenden zu können. Auch mehrfacher besuch desselben stückes ist zu empfehlen. Das *Théâtre Français*, auch *Comédie Française* genannt, wird von den franzosen geradezu für die hochschule mustergiltiger aussprache angesehen und zählt in seiner truppe die ersten künstler Frankreichs. Die sogenannten parterreplätze zu 2 fr. 50 sind gut, können nur nicht im vorverkauf gelöst werden; man muss also zeitig kommen und *queue* stehen. Im *Odéon*, auch „zweites französisches theater“ genannt, wirken zumeist jüngere kräfte, darunter manche hervorragende talente, die von da aus an die *Comédie Française* übergehen. Eine wertvolle einrichtung in beiden häusern sind die *matinées*, in welchen klassische dramen aufgeführt werden. Denjenigen des *Odéon*, die in erster linie für die studirenden bestimmt sind, geht eine *conférence*

voraus, welche von berühmten gelehrten (Larroumet, Lintilhac) oder theaterkritikern (Sarcey, J. Lemaitre) gehalten werden. Daneben finden im *Odéon* gewöhnlich freitags abends *représentations populaires à prix réduits* statt, in denen auch klassische stücke gespielt werden. Für 1 fr. 50 kann man hierzu schon einen guten platz bekommen. Im *Gymnase* wird ebenfalls vorzüglich gesprochen; seine spezialität ist das konversationsstück. *Vaudeville* und *Renaissance*, das theater der Sarah Bernhardt, verdienen auch einen besuch; sie gehören zu den *petits théâtres des boulevards*, die sehr „chic“, aber auch sehr teuer sind. Der besuch jedoch von theatern wie *Les Variétés* und ähnlichen hat nur vollen wert für diejenigen, welche die sprache schon sicher beherrschen und mit den parisismen vertraut sind.

Des sonntags versäume man nicht die gelegenheit, die grossen *kanzelredner* Frankreichs zu hören, sowohl die reformirten wie die katholischen. Die tüchtigsten redner unter den reformirten geistlichen sind Wagner, Sauter und Bonzon. Bedeutender aber sind die katholischen, unter denen besonders zu nennen sind Monseigneur d'Hulst sowie die dominikanerpater Monsabré, Feuillette, Ollivier, Janvier, Hébert, Didon. Über zeit und ort der predigten letzterer unterrichtet man sich am bequemsten aus der *Semaine religieuse*, die jeden samstag erscheint und die man für 15 c. bei zeitungverkäufern bekommt. Beachtenswert sind die predigten in der advent- und fastenzeit, welche zum teil nur für das höher gebildete publikum bestimmt sind und sich oft mit rein philosophischen fragen beschäftigen. Mgr. d'Hulst hält während der fastenzeit in Notre-Dame einen zyklus von vorträgen, die nur für herren bestimmt sind und die gegenstände behandeln wie z. b. *Les devoirs de l'État*. Sie werden teilweise in der *Semaine religieuse* abgedruckt und erscheinen auch in buchform.

Von unschätzbarem werte für lehrer und lehrerinnen ist der besuch der *schulen*, schon allein um der praktischen sprach-erlernung willen. Wie bequem kann man sich in den schulen das sprachliche handwerkszeug sammeln, das man beim eigenen französischen klassenunterricht in der heimat fortwährend nötig hat. Indem man dem wechselgespräch zwischen lehrer und schüler lauscht, eignet man sich die echt nationale schulsprache, die schultechnischen ausdrücke, sowie die anweisungen an, die

der lehrer im verkehr mit den schülern gebraucht. Dadurch dass der französische professor fehlerhafte redewendungen verbessert, wird man einerseits auf eigene fehler im ausdruck aufmerksam, andererseits erkennt man in den getadelten wendungen oft volkstümliche ausdrucksweise und lernt sie von wohlgepflegter rede bewusst unterscheiden. Man fürchte jedoch nicht, dass die jungen franzosen in unbeholfener weise und in abgerissenen sätzen antworten wie vielfach unsere schüler, und dass sie darum kein geeignetes beobachtungsmaterial für uns seien. Schon früh zeigt der franzose eine ausserordentliche redегewandtheit, die sich nicht aus dem nationalcharakter des volkes allein erklärt, sondern die zum grossen teil ein ergebnis der erziehung und des schulunterrichts ist. Der franzose legt auf gute aussprache und angemessenen ausdruck den höchsten wert, und die lehrverfassung der schulen hat vor der deutschen den vorzug, dass sie infolge weiser beschränkung eine echt nationale ist, in welcher die pflege der muttersprache thatsächlich die erste rolle spielt. Die nationale bildung der jugend, welche kaiser Wilhelm II. in der dezemberkonferenz als zu erstrebendes ziel hinstellte (indem er sagte: „Wir sollen nationale junge deutsche erziehen und nicht junge griechen und römer“), wird in Frankreich durch die einrichtung des ganzen lehrplans sicherer erreicht als bei uns.

Um sich zugleich mit dem ganzen französischen unterrichtswesen vertraut zu machen, besuche man sowohl die öffentlichen als auch die grossen privatanstalten, knaben- und mädchenschulen, höhere lehranstalten (*enseignement secondaire classique* und *enseignement secondaire moderne*) und elementarschulen (*enseignement primaire*). Die erlaubnis für den besuch der staatlichen und städtischen höheren schulen (*lycées* und *collèges*) erhält man ohne umstände. Wie ich, wurden vorigen winter andere kollegen mit und ohne empfehlung, auf ein einfaches gesuch hin, von dem *Vice-Recteur de l'Académie de Paris*, monsieur Gréard, einen tag nach abgang des schreibens in audienz empfangen, wobei man ihnen für die stadt Paris, ihren wunschen entsprechend, sofort eine *autoraistion* überreichte. Immerhin empfiehlt es sich, ein offizielles schreiben aus der heimat mitzubringen und mit hilfe von empfehlungen die bekanntschaft eines oder mehrerer französischer kollegen zu machen, um sich in dem gesuch und der audienz auf sie berufen zu können. Ich hatte mir die erlaubnis zum hospitiren nur für das *Lycée*

Henri IV und die elementarschulen geben lassen, fand aber mit diesem scheine unbedenklich auch an anderen lyzeen aufnahme und freundlichste berücksichtigung meiner wünsche. Wie mir von massgebender seite gesagt wurde, stossen französische stipendiaten an preussischen anstalten auf schwierigkeiten betreffs aufnahme. Wenn man bedenkt, dass der andrang von deutschen lehrern an pariser schulen ein ganz bedeutender ist, während sich die in Deutschland weilenden französischen kollegen doch auf die einzelnen städte verteilen, so müsste man schon deshalb das ausserordentlich freundliche entgegenkommen der französischen schulverwaltung dankbar anerkennen durch eine ebenso freundliche aufnahme der französischen gäste. Wenn man aber ferner erwägt, dass für uns lehrer des französischen der zutritt zu französischen schulen von grösster bedeutung ist, so liegt gewiss der gedanke recht nahe, die deutschen regirungen möchten mit der französischen einen regelrechten austausch ihrer neu-sprachlichen lehrer zum zwecke des hospitirens anbahnen. So viel ich erfahren, würde man von französischer seite gerne auf ein derartiges abkommen eingehen. Ja, ein erster schritt ist dort schon gethan. Deutsche lehrerinnen finden für 40 frs. monatlich aufnahme (wohnung und verpflegung) in den französischen lehrerinnen-seminarien (*écoles normales d'institutrices*). Sie müssen sich jedoch zur übernahme von 10—12 deutschen konversationsstunden wöchentlich verpflichten, wogegen sie im umgang mit lehrerinnen und schülerinnen und durch teilnahme am unterricht reichliche gelegenheit haben, sich im französischen weiterzubilden. Der zudrang zu solchen stellen ist bereits sehr stark. Bewerbungen sind zu richten an das *Ministère de l'Instruction publique, 6^e Bureau de la Direction de l'enseignement primaire, Paris, rue de Grenelle*.¹

Die vorhergehenden bemerkungen haben gezeigt, dass man in Paris ausserordentlich bequeme und mannigfaltige gelegenheit zu hörübungen hat. Es braucht kaum noch weiter ausgeführt zu werden, *worauf der lernende hierbei zu achten hat*.

¹ Über deutsche lehrerinnen in Frankreich handelt Anna Brunnemann in der *Mädchenschule* VIII s. 142 ff. Sie besitzt gründliche kenntnis französischer, insbesondere pariser verhältnisse und hat mich durch ihre freundlichen ratschläge bei vorliegender arbeit trefflichst unterstützt, wofür ihr an dieser stelle mein verbindlichster dank ausgesprochen sei.

Nachdem der anfänger sein ohr an die fremden laute gewöhnt hat, wird er seine fertigkeit im raschen verstehen des gesprochenen wortes zu erweitern suchen. Dabei prägt er sich die häufiger vorkommenden redewendungen gedächtnismässig ein; unverständene ausdrücke schreibt er sich auf, um nachher einen franzosen oder ein wörterbuch (ein französisches, am bequemsten den kleinen Larousse) darüber zu befragen. Nebenbei muss er aber auch auf lautliche erscheinungen, ja oft ohne sich viel um den inhalt zu kümmern, in erster linie auf diese achten. Er hat seine aufmerksamkeit zu lenken auf die aussprache der ihm noch nicht geläufigen fremden laute, auf sprechtempo, tonfall, intonation, bindung, auf lautliche doppelformen, sowie auf die bestätigung der ihm bekannten grammatischen regeln. Hierbei wird er manche interessante beobachtungen machen. Er wird konstatiren, dass die franzosen die bindung über erwarten oft unterlassen, und dass derselbe franzose in feierlicher rede viel mehr bindet als in der umgangssprache, ferner dass die französische sprache ausserordentlich oft die neigung zeigt, den akzent von der endsilbe auf die stammsilbe zu verlegen, besonders unter dem streben nach regelmässigem wechsel zwischen starken und schwachen silben. Er wird bei leuten verschiedener bildung, ja bei denselben personen unter verschiedenen verhältnissen eine verschiedene aussprache desselben lautes, eine ungezwungene und eine schulgerechte, finden; ich erinnere z. b. an die aussprache des mouillirten *n*. Lautliche doppelformen, wie *asseyez-vous* und *assoyez-vous*, *août* in der aussprache *u* und *au*, *yn om* neben *æn om* (*un homme*) und ähnliches, was er nebeneinander in bester gesellschaft hört, werden zu statistischen beobachtungen herausfordern. Und schliesslich wird er die überzeugung gewinnen, dass viele grammatische regeln, die er in der heimat sorgfältigst geübt hat, in der heutigen umgangssprache nicht befolgt werden. Er wird sich vergeblich bemühen, in der pariser, sowie überhaupt in der nordfranzösischen umgangssprache ein *passé défini* zu hören. Sogar in der schülersprache ist das historische perfekt nicht mehr beliebt. Ich habe in der quarta der *École alsacienne* während zweier historischen prüfungsstunden, wo also zumeist die schüler zu sprechen hatten, danach jagd gemacht. In der einen stunde wurde es gar nicht gebraucht; in der anderen kam es ein paar mal vor, aber ein

schüler musste zwei mal wegen der falschen bildung *il conquérir* statt *il conquit* getadelt werden; gewiss charakteristisch! Niemals aber bekommt man die formen der ersten und zweiten person zu hören. — Neben diesen bemerkungen, die ich hier nur beispielsweise anführe, wird jeder aufmerksame beobachter viele ähnliche zu machen haben.

Mit den hörübungen müssen SPRECHÜBUNGEN hand in hand gehen. Ja, sie müssen in der ganzen thätigkeit des lernenden sogar die erste rolle spielen, und ihnen muss am meisten zeit gewidmet werden. Dies erhellt wohl schon zur genüge aus der erwägung, dass die produktive thätigkeit des sprechens, das imitative konstruiren der sprache, eine viel grössere geistige anstrengung, also auch eine umfangreichere übung erfordert als die rezeptive thätigkeit des hörens und verstehens. Verstehen und sprechen stehen also zu einander in demselben verhältnis wie auf dem gebiete der kunst das kunstverständnis und die ausübende kunst. Ausserdem aber werden bei den sprechübungen zumeist ganz andere themata behandelt als bei all den oben erwähnten hörgelegenheiten. Es handelt sich bei jenen um die sprache des täglichen lebens, um die ausdrücke, welche man im verkehr mit franzosen fortwährend nötig hat. Und nur zur erlangung der umgangssprache unternehmen ja viele von uns die wanderung ins ausland. Überdies geben ja sprech- oder konversationsübungen auch fortwährend gelegenheit, das gehör zu üben.

So einleuchtend diese erwägungen auch sein mögen, so verharren doch sehr viele in Paris weilende lehrer in der passiven thätigkeit des hörens. Manche lassen sich durch die ausserordentlich anregenden, geistreichen vorträge der professoren an die *Sorbonne* und das *Collège de France* fesseln; sie versäumen in unverantwortlicher weise den wichtigsten teil ihrer aufgabe. Andere haben im sprechen noch so wenig übung, dass sie aus scheu oder aus bereits gesammelten schlimmen erfahrungen niemand durch ihr radebrechen zu langweilen wagen. Wollten sie sich die mühe geben, eines der oben empfohlenen konversationsbücher durchzuarbeiten, so würden sie dadurch gewiss sehr bald den mut zum sprechen erlangen. Der wert solcher werke kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Während eines mehrmonatlichen aufenthaltes in England übte ich von anfang an

täglich mehrere seiten aus G. Plötz, *The Traveller's Companion*; und als ich nach wenigen wochen einen engländer besuchte, der mich vor meiner abreise aus Deutschland vorbereitet hatte, konnte er bei mir einen wesentlichen fortschritt in der beherrschung der umgangssprache konstatiren; und dies hatte ich vor allem der aneignung und praktischen übung der in G. Plötz enthaltenen gesprächsstoffe zu verdanken. Andere kollegen schliesslich klagen darüber, dass es ihnen an *hinreichender gelegenheit zum sprechen fehlt*, dass ihnen die sprechgelegenheiten im restaurant und auf der pferdebahn nicht ausreichen und nicht vorbildlich genug sind, dass sie trotz aller bemühungen und empfehlungen keinen ergiebigen umgang mit franzosen finden können. Unter diesem drucke leiden sehr viele. Wer in seiner pension keine gebildeten franzosen gefunden hat, denen er sich enger anschliessen, mit denen er den grössten theil des tages verbringen und die er sprachlich und sachlich fortwährend um rat bitten kann, der ist übel daran. Von empfehlungen an familien oder bedeutende personen erhoffe man nicht viel. Wenn man im günstigsten falle auch einige mal zum diner eingeladen wird oder zuweilen am empfangstage der hausfrau erscheint, so wird sich bei dem exklusiven charakter des französischen familienlebens doch kaum ein ungezwungener verkehr herausbilden. Überdies bedenke man, dass oft schon infolge der grossen entfernungen ein häufigeres zusammenkommen erschwert wird, und dass es vielen franzosen genau so geht wie uns selbst, dass ihre berufsthätigkeit ihnen mit dem besten willen keine zeit zur pflege intimeren verkehrs lässt. Immerhin suche man, wo nur möglich, wertvolle beziehungen anzuknüpfen, denn ein bischen familienverkehr ist ja immer noch besser als gar keiner, hat man so doch auch gelegenheit, die verschiedenen französischen gesellschaftskreise und französisches geselliges leben aus der anschauung kennen zu lernen. Für uns ist naturgemäss der wertvollste umgang der mit französischen kollegen. Unter ihnen eignen sich am besten die lehrer des deutschen, die bekanntlich, wenigstens soweit die von Paris in betracht kommen, ausnahmslos Deutschland kennen und daher verständnis und interesse dafür haben, mit uns deutsche und französische verhältnisse, besonders sofern sie die schule betreffen, vergleichend zu besprechen. Sie wissen aus erfahrung, worauf der studienhalber in der fremde

weilende sein augenmerk zu richten hat, und können uns die besten winke zur förderung unserer sprachlichen und sachlichen kenntnisse geben. Allerdings geizen auch sie trotz der geringen anzahl von 15 stunden, die sie wöchentlich in nur einem fache zu geben haben, sehr mit ihrer zeit. Denn sie haben alle eine gelehrte nebenthätigkeit. Die meisten beschäftigen sich mit ihrer wissenschaftlichen weiterbildung. Viele sind hervorragend produktiv thätig; und aus ihren reihen gehen die bedeutendsten schriftsteller, kritiker und staatsmänner hervor (Duruy, About, Sarcey, Dupuy, Jules Simon, Rambaud). Schliesslich möchte ich nochmals hervorheben, dass man jede gelegenheit, gebildeten verkehr zu pflegen, ausnützen muss. Für jüngere herren wird sich gewiss der anschluss an studenten sehr empfehlen.

Wer aber keine reichliche gelegenheit zum sprechen hat, und wer noch unbeholfen im gebrauch der sprache ist, *der nehme privatunterricht*, je nach den verhältnissen täglich eine oder mehrere stunden. Er wird gewiss auf diese weise die besten erfolge erzielen. Wem jedoch die mittel für diese ausgabe nicht reichen, der findet einen notbehelf im konversationsaustausch mit einem franzosen, der deutsch lernen will. Hierzu bietet sich leicht gelegenheit. Wichtig ist in jedem falle, dass der betreffende franzose eine gute nationale bildung hat, dass er geistreich und redegewandt ist. Diese bedingungen erfüllen ja die meisten franzosen. Kennt er noch obendrein die deutsche sprache und das deutsche land, so kann das nur eine empfehlung mehr sein. Den gang des unterrichts muss man allerdings manchem vorschreiben. Man wird sich, vielleicht unter benutzung eines buches wie Krons *Petit Parisien*, planmässig über die verschiedenen vorkommnisse des alltagslebens, über höflichkeitsformeln, über sitten und einrichtungen belehren lassen, dasselbe thema in form eines eigenen vortrags wiederholen, selbst erlebtes erzählen und sich über alle zweifel sprachlicher und sachlicher natur aufklären lassen. Später mögen sich an die sprechübungen auch schreibübungen anschliessen, die im nach-erzählen von gehörtem oder gelesenem, im schreiben von briefen, in der behandlung eines aufsatzthemas, im freien übertragen deutscher texte bestehen. Bei allen übungen muss der lehrer unerbittlich verbessern, um so mehr, als im ungezwungenen verkehr mit anderen im eifer der unterhaltung gar manches falsche

ungerügt bleibt. Der franzose ist hierin noch nachsichtiger als der deutsche und würde sich selbst langweilig vorkommen, wollte er eine fließende, lebhafte unterhaltung durch korrigiren unterbrechen. Im verbessern desjenigen aber, welcher noch viele fehler macht, wird der franzose, wenn er ihn überhaupt zum sprechen kommen lässt, sehr bald erlahmen.

Selbstverständlich bittet man seinen lehrer, auch auf *lautliche fehler* zu achten. Er findet gewiss mancherlei zu tadeln, spricht das eine oder das andere wort auch einmal vor, lässt es nachsprechen, gibt vielleicht sogar eine, wenn auch unklare anweisung über hervorbringung eines einzelnen lautes. Hernach aber bleibt alles wie zuvor. Er hält weitere bemühungen für nutzlos und beruhigt sich mit dem gedanken, dass der fremde die einheimischen laute eben nicht nachzumahnen vermag. In Paris gibt es allerdings manche lehrer und lehrerinnen, die das üben der aussprache als spezialität behandeln und durch sorgfältiges und erneutes vor- und nachsprechen gute erfolge zu erzielen behaupten (ich nenne M. Avrillon, 54, rue Notre-Dame de Lorette). Jedoch eine gute, unentgeltliche gelegenheit zur übung der aussprache und zugleich des vortrags bieten die in allen stadtteilen eingerichteten *Cours de diction*, die zumeist von schauspielern geleitet werden. Sie sind ihrem charakter und ihrer bestimmung nach verschieden. Ich nahm donnerstags vormittags in der *Mairie du Luxembourg* an einem für elementar-lehrer bestimmten kursus des herrn Villain, eines schauspielers des *Théâtre Français*, teil, worin man nach eigener wahl stellen aus klassischen oder modernen französischen dichtern vorlas oder frei vortrug, und worauf man sich natürlich sorgfältigst vorbereitete. Da ich mich so zu sagen hier in einer geschlossenen gesellschaft befand, so bedurfte es zur teilnahme eines besonderen erlaubnisscheines; zur erlangung dieses gab ich meine visitenkarte (und zugleich die eines kollegen) unter mündlicher mitteilung unserer bitte auf der *Direction de l'Enseignement primaire* im hôtel de Ville ab, worauf mir der *directeur*, M. Carriot, die „autorisation“ umgehend in meine wohnung sandte. Ich bin herrn Villain zu grossem dank für seine bemühungen verpflichtet, habe auch betreffs der kunst des vortrags viel von ihm gelernt; doch glaube ich, dass er selbst zu einer etwaigen verbesserung meiner aussprache wenig beigetragen hat. *Il faut ouvrir la bouche* und

ähnliche wendungen, wie ich sie bei ihm und in anderen kursen gehört habe, sind wohl nicht geeignet, klarheit zu schaffen über die artikulation eines lautes und über das wesen des fehlers. Wer nicht in frühestem kindesalter eine fremde sprache nachahmend zu lernen gelegenheit hatte, der kann, falls seine dialektischen neigungen noch nicht allzu sehr eingewurzelt sind, im allgemeinen nur mit hilfe phonetischer studien sich eine gute aussprache des fremden idioms aneignen. Zu solchen studien bietet wiederum Paris die allerbeste gelegenheit. Einer unserer bedeutendsten phonetiker, professor P. Passy an der *École des hautes Études*, hat in Neuilly gegen 10 fr. monatlich privatunterrichtskurse für anfänger eingerichtet, die immer sehr gut besucht werden. Wer schon aus der heimat phonetische kenntnisse mitbringt, der wird mit gutem erfolg an Passys vorlesung und an seinen seminarübungen in der *École des hautes Études* (in der alten Sorbonne) teilnehmen. Das pädagogische geschick und die gewandtheit und klarheit, mit welcher Passy in die schwierigsten kapitel der lautlehre einführt, verdienen vollstes lob. Die feinen lautunterschiede, die er unter heranziehung seiner zuhörer (darunter vertreter verschiedenster nationen) als beobachtungsmaterial feststellt, regen zu eigenen selbständigen beobachtungen an. Berichte über die in den vorlesungen behandelten stoffe befinden sich monatlich im *Maître phonétique*. Wer sich noch weiter in die wissenschaft der phonetik vertiefen will, nehme an den übungen in der beschreibenden phonetik teil, welche der liebenswürdige und geniale abbé Rousselot im *Institut catholique* abhält. Der ehrwürdige herr ist ausserordentlich anregend und in Deutschland nicht nur durch seinen phonotographen, sondern auch als lehrer auf den greifswalder ferienkursen bekannt.

Keinesfalls versäume man, auf die eine oder andere weise fleissig ausspracheübungen zu machen. Man nehme nur nicht das häufig wiederholte compliment *vous n'avez pas d'accent* zu leichtgläubig hin; es ist wirklich oft nur eine höflichkeitsäusserung. Wie der fertige sänger immer wieder seine tonleitern übt, so muss auch derjenige, welcher sich bereits gewandt in der fremden sprache auszudrücken versteht, unausgesetzt lautübungen vornehmen. Wie oft habe ich es beobachtet, dass ausländer, nachdem sie sich eine leidlich gute aussprache angeeignet

hatten, diese wieder verloren, weil sie in dem bewusstsein, verstanden zu werden und sich rasch verständlich machen zu können, weitere ausspracheübungen für überflüssig hielten. Und wie geht es uns mit unseren schülern, wenn wir sie nicht fortwährend in lautlicher zucht halten!

8. REALKENNTNISSE.

Mit recht wird von dem neuphilologischen lehrer verlangt, dass er seinen schülern nicht nur die kenntnis fremder sprachen übermittelt, sondern dass er sie zugleich mit dem fremden kulturleben in seinen verschiedenen äusserungen und in seiner historischen entwicklung bekannt macht. Demgemäss muss der lehrer neben umfassender sprachbeherrschung eine allgemeine kenntnis des fremden volkes, seines landes, seiner geschichte, seines materiellen und geistigen lebens, seiner einrichtungen, seiner anschauungen und sitten, kurz alles dessen besitzen, was man gewöhnlich realien nennt. Solche kenntnisse sind ja wohl grösstenteils am sichersten und bequemsten aus büchern zu schöpfen; auch kann die benutzung von anschauungsbildern verschiedenster art grosse dienste leisten. Wer jedoch seinen schülern ein lebendiges bild von land und leuten, von der eigenart des fremden volkes geben will, der muss dies aus unmittelbarer anschauung kennen gelernt, er muss mit ihm längere zeit in direkter beziehung gelebt haben. Erst hierdurch wird er auf tausend kleinigkeiten aufmerksam, von denen man in büchern gar nicht spricht. Er sammelt sich persönliche erfahrungen und gelangt allmählich dazu, abweichende, uns auffallende geistesströmungen und gewohnheiten des fremden volkes selbständig und vorurteilsfrei aus dessen eigenartigem charakter heraus zu erklären. Kurz zur erlangung von realkenntnissen ist es ebenso nötig, dass der neuphilologe das ausland aufsuche, als zur förderung seiner praktischen sprachbeherrschung.

So oft habe ich schon nach dem geheimen mittel gesucht, durch welches mein hochverehrter lehrer, herr dr. Ph. Hangen, der jetzt als professor am grossh. polytechnikum in Darmstadt wirkt, auf dem dortigen realgymnasium so erfolgreich das englische lehrte zu einer zeit, wo methodische grundsätze der sprach-erlernung noch wenig erörtert wurden. Und ich glaube heute, dass er seine guten erfolge nicht zum mindesten dem streben

zu verdanken hatte, das verständnis der schriftsteller auf grund selbst gesammelter erfahrungen und eigener anschauungen zu vermitteln. Die einflechtung seiner erlebnisse und der beobachtungen, welche er während eines langjährigen aufenthaltes in England gemacht hatte, fesselte unser interesse für die sache; und hierdurch wiederum wurde naturgemäss die spracherlernung gefördert. Wir besaßen beim abgang von der schule nicht nur gute sprachkenntnisse, sondern wer wie ich später nach England kam, fand sich in den dortigen eigentümlichen verhältnissen und sitten sofort zurecht. Hätte Hagen uns aber, einseitig aus büchern schöpfend, über England belehrt, so würden gewiss seine erfolge geringer gewesen sein.

Er hatte allerdings das glück, sich während eines langjährigen aufenthaltes in England allmählich ein geläutertes, harmonisches urteil über dessen bewohner zu bilden. Wer dagegen nur kurze zeit ein fremdes volk beobachten kann, der muss immer etwas misstrauisch sein gegenüber den anschauungen, die er selbst gewinnt. Nur zu leicht ist man anfangs geneigt, aus einigen ähnlichen oder gar aus einer einzigen erfahrung generalisirend voreilige schlussfolgerungen über das fremde volk zu ziehen. Darum empfiehlt es sich, seine erfahrungen möglichst oft mit bekannten auszutauschen oder ein einschlägiges, objektiv geschriebenes buch zu vergleichen, um zu sehen, ob dadurch die eigenen erfahrungen bestätigt werden. Ein ganz vorzügliches werk derart ist: Karl Hillebrand, *Frankreich und die franzosen*, wovon auch eine französische ausgabe besteht. Ein solches buch wird gleichzeitig zu weiteren beobachtungen anregen.

Zur erlangung der realkenntnisse über Frankreich ist es wohl empfehlenswert, die verschiedenen theile des landes zu besuchen. In erster linie aber kommt Paris in betracht, da es mehr wie jede andere europäische hauptstadt den inbegriff des landes bildet.

Im vorausgehenden abschnitt bot sich schon fortwährend gelegenheit, auf realien hinzuweisen. Die folgenden zeilen mögen dazu dienen, denen, welche in Paris realkenntnisse sammeln wollen, einige winke für ihre beobachtungen zu geben.

Vor allem interessirt uns das gesamte *erziehungs- und unterrichtswesen*. Durch den verkehr mit kollegen, durch befragen von anderen französischen bekannten, auch von schülern, durch

hospitiren mache man sich im allgemeinen vertraut mit der organisation des französischen unterrichtswesens, mit den verschiedenartigen schulen, mit der verwaltung und einrichtung derselben, mit den zumeist damit verbundenen pensionsanstalten, mit der ausbildung und thätigkeit der lehrer, mit lehrziel und lehrplan, mit lehrmitteln, mit prüfungen, die bekanntlich alle öffentlich sind, und mit berechtigungen, mit methodischen und pädagogischen fragen, sowie schliesslich mit erziehungsgrundsätzen. Zu eingehenderer belehrung empfiehlt es sich, das treffliche werk von Gréard, *Éducation et instruction*, Paris, Hachette, 4 bände, zu lesen.

Dem deutschen schulmann bietet dieses gebiet eine fülle interessanter beobachtungen und wertvoller anregungen. Er wird unter anderen z. b. konstatiren, dass das *enseignement moderne* in Frankreich mit denselben vorurteilen des publikums zu kämpfen hat wie in Deutschland die realanstalten, ferner dass die mit den lyzeen verbundenen pensionsanstalten immer mehr gegner finden, ebenso dass die besseren gesellschaftskreise ganz allmählich anfangen, ihre töchter in öffentliche schulen (*lycées*) zu schicken.¹ Staunend wird er stehen vor den grossartigen schulpalästen, denen wir in Deutschland keine ähnlichen gegenüberzustellen haben. Es verlohnt sich wirklich der mühe, die bauliche einrichtung der neueren schulen, wie des *Lycée Voltaire*, des *Lycée Montaigne*, des *Lycée Louis-le-Grand* und insbesondere des *Lycée Janson-de-Sailly*, genauer zu besichtigen. Das letztere hat nahezu 2000 schüler und ausser dem lehrpersonal ungefähr 50 beamten. — Wer die französischen schulbücher durchmustert, wird für seine eigenen bedürfnisse darunter manches verwendbare finden. Arcambeau gibt in der *Zeitschr. für lateinlose höhere schulen* VI, s. 321 ff. u. s. 353 ff. eine wertvolle zusammenstellung. Wer aber die mühe nicht scheut, sich von den bedeutenderen verlagsanstalten, wie Hachette, Delagrave, Belin, Colin, Masson, Larousse, die für die einzelnen schulgattungen herausgegebenen kataloge zu erbitten und durchzusehen, der wird unter befragten französischen kollegen zu jener liste noch manches wertvolle buch hinzuzufügen haben. Er ver-

¹ Über mädchenerziehung in Frankreich vgl. das treffliche werk von J. Rochard, *L'éducation de nos filles*, Paris, Hachette.

säume nicht, davon einige für sich und seine schule, für die lehrer- und für die schülerbibliothek anzuschaffen. Auch nach verwendbaren anschauungsmitteln wird er nicht vergeblich suchen. Wenn man auch in manchen lehranstalten unter den landkarten alte freunde aus der heimat wieder erkennt, so will ich doch nicht unterlassen, aus dem verlage von Colin (5, rue de Mézières) die für unseren französischen unterricht wertvollen wandkarten von Frankreich (etwa no. 3, *relief du sol*) und den plan von Paris nebst umgebung von Vidal-Lablache zu empfehlen. Ebenso mache ich aufmerksam auf die geschichtlichen anschauungsbilder in Hachettes verlag. — Aus den verlagskatalogen der einzelnen schulgattungen lässt sich zugleich deren lehrplan ansehen. Derselbe stimmt bezüglich der neueren sprachen im ganzen mit unseren neuen grundsätzen überein; jedoch halten sich die meisten lehrer nur insofern daran, als sie die darin vorgeschriebenen schriftsteller lesen. Man findet also die verschiedenartigsten methoden nebeneinander vertreten. Doch wächst die zahl der neumethodler in der letzten zeit zusehends; darunter befinden sich solche, die auf grundlage der anschauung unterrichten.

Der unterricht in der muttersprache sowie in vaterländischer litteratur und geschichte nimmt den anderen fächern gegenüber die erste stelle ein. Der französische stil wird auf das sorgfältigste gepflegt; und obgleich jeder franzose die gewohnheit hat, von dem anderen zu sagen *qu'il-ne sait pas le français*, so sprechen und schreiben doch in keinem lande die gebildeten mit grösserer genauigkeit, klarheit und anmut. Ja, ein französischer primaner schreibt bisweilen seine sprache gewandter als mancher deutsche schriftsteller die seine. Sogar beim doktor-examen, dem einzigen wirklich wissenschaftlichen examen, scheuen sich die professoren nicht, dem doktoranden neben sachlichen ausstellungen recht häufig auch solche stilistischer natur zu machen. Vielfach wird von franzosen den deutschen gelehrten betreffs ihrer schriften der mangel an klarheit vorgeworfen. Abbé Rousselot geht sogar so weit, dass er mir behauptete, unklarheit im ausdruck beruhe immer auf mangelhafter vorstellung und auf einer gewissen nachlässigkeit, zu klarer vorstellung durchzudringen. — Bezüglich des deutschen unterrichts verweise ich auf meinen aufsatz in der *Zeitschrift für französ. sprache und litt.* XVII, s. 36 ff. Über den unterricht in den neueren fremd-

sprachen handelt Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette.

Im anschluss hieran möchte ich die frage erörtern, ob die franzosen, wie man so oft behaupten hört, wirklich kein talent haben, fremde sprachen zu erlernen. Diese ansicht ist zwar sehr verbreitet, aber dennoch falsch. Die franzosen sind sogar recht gut hierfür begabt, wie neuerdings die erfolge in der schule und vor allem die fortschritte derer beweisen, welche nach Deutschland kommen, um unsere sprache ernstlich zu studiren. Die meisten allerdings wollen sich nicht die nötige mühe geben; sie halten es für überflüssig, neben ihrer muttersprache, die ja, wie sie meinen, in der ganzen welt verstanden wird, noch eine sprache zu beherrschen und, was noch schlimmer ist, fremde völker genauer kennen zu lernen. Dieses übertriebene nationale selbstbewusstsein, das auf allzu einseitig nationaler erziehung beruht, diese exklusivität nach aussen sind grundzüge des französischen charakters. Sie hemmen das sonst hochbegabte volk, mit dem raschen vorwärtsschreiten anderer nationen auf allen gebieten gleichen schritt zu halten; und darum sind die franzosen schon oft mit dem namen „chinesen Europas“ bezeichnet worden.¹

Mit einem gewissen neid sehen wir deutschen neuphilologen, wie die ausbildung und thätigkeit unserer französischen fachgenossen trotz mancher mängel sehr viele nicht zu unterschätzende vorzüge hat. Der französische staat verlangt von dem zukünftigen lehrer nur eine kurze studienzeit, in welcher er ihn vor allem mit dem handwerkszeug für seinen beruf ausstattet. Von dem gereiften manne erwartet man, dass er sich nach kräften in wissenschaftliche fragen vertieft und sich in diesem sinne weiterbildet. In Deutschland dagegen wird für das neuphilologische studium noch häufig genug die wissenschaftliche thätigkeit allzu einseitig betont. Sie ist gewiss von unschätzbbarer bedeutung für unsere ausbildung; die meisten neuphilologischen lehrer sind ja wohl auch für einen gründlichen betrieb derselben. Doch ihr zulieb darf die eigentliche vorbereitung auf den beruf nicht notleiden. Denn was ist immer die folge solcher ausbildung? Der junge lehrer beginnt mit falschen idealen seine wirksamkeit und hat sich dann durch enttäuschungen zu neuen

¹ Vgl. dagegen Texte, *Rousseau et le cosmopolitisme littéraire*, Paris, Hachette, 1895.

idealen hindurchzuarbeiten. Seine spezialwissenschaftliche thätigkeit muss von nun ab ruhen, so schwer er sich auch von ihr lossagen kann. An ein nachholen aber des auf der hochschule versäumten kann der neuphilologe, insbesondere der an grösseren anstalten wirkende, kaum denken, da er nach erteilung von wöchentlich 22—24 stunden, zuweilen in 4—5 verschiedenen lehrfächern, bekanntlich durch vorbereitungen und korrekturen zumeist bis spät abends im dienste der schule steht.¹ Im übrigen verweise ich betreffs vorbildung und thätigkeit der *professeurs d'allemand* auf meinen kölnen vortrag: „Inwiefern unterrichten die französischen neuphilologen unter günstigeren bedingungen als die deutschen?“ (*Die Neueren Sprachen* III, s. 569 ff.).

Bevor wir unsere betrachtungen über das unterrichtswesen abschliessen, gestatte man mir noch einige bemerkungen über erziehungsgrundsätze in der schule, die ebenfalls zu weiteren beobachtungen anregen mögen.

Dem deutschen, welcher zum ersten male in einer französischen schule hospitirt, wird in vielen fällen die mangelhafte klassendisziplin, sowie noch mehr die pädagogische ungeschicklichkeit des lehrers auffallen. Er wird die befolgung der grundsätze unserer fortgeschrittenen unterrichtskunst, die sich bei uns jeder kandidat in den ersten wochen seiner thätigkeit aneignet, dort vergeblich erwarten. Sollen wir darum annehmen, dass es sich hier um ein solches gebiet handelt, auf dem die franzosen hinter uns zurückgeblieben sind? Oder wäre es denkbar, dass ihrem charakter unsere art widerspricht, dass sie ihnen etwa pedantisch vorkommt? Ich halte das letztere durchaus nicht für ausgeschlossen. Was für den einen passt, passt noch lange nicht für alle. Thatsache ist, dass unsere westlichen nachbarn nach den schlimmen erfahrungen, die sie 1870/71 gemacht haben, sich ausserordentlich anstrengen, das unterrichtswesen zu heben, und dass sie sich nicht scheuen, zu diesem zwecke die einrich-

¹ Der grundsatz der konzentration des unterrichts wird in Frankreich nicht in dem sinne aufgefasst, dass *derselbe* lehrer verschiedene fächer unterrichten muss. Unsere französischen kollegen lehren zumeist nur ein fach und können diesem ihre kraft voll und ganz zuwenden. Wenn ich im anschluss hieran nochmals auf meinen lehrer professor Hangen in Darmstadt zurückkommen darf, so möchte ich behaupten, dass zu den günstigen umständen, unter denen er unterrichtete, noch der eine hinzuzurechnen ist, dass auch er fachlehrer war und nur englisch lehrte.

tungen und grundsätze ihrer nachbaryölker, nicht zum mindesten der deutschen, genauer zu studiren. Man vergleiche nur z. b. in dem diesjährigen *Annuaire de l'enseignement primaire*, herausgegeben von Jost (bei Colin), die wissenschaftlichen abhandlungen. Bei weitem der grössere teil derselben (nicht weniger als 13 artikel) beschäftigt sich mit dem auslande; beispielsweise erwähne ich: *Les langues vivantes en Allemagne; Les femmes et l'enseignement en Allemagne*. Auch Wolfromms vielgelesene *Revue de l'enseignement des langues vivantes* bringt fast in jeder nummer neuigkeiten aus Deutschland. Wenn in dem französischen unterrichtswesen, wie übrigens auch noch anderwärts, vieles verbesserungsfähig ist, so muss man doch anerkennen, dass die volksbildung in den letzten 25 jahren sehr grosse fortschritte gemacht hat. In der pädagogik aber befolgen die franzosen, ihrem charakter entsprechend, eben andere grundsätze wie wir. Einen hauptfaktor in der schulerziehung bildet die ausbildung des ehrgefühls. Im gegensatz¹ zu unseren gewohnheiten veranlasst man deshalb einen schüler niemals zu ungünstigen aussagen über seine mitschüler. Ja, das ehrgefühl eines elfjährigen knaben ist bereits so weit ausgebildet, dass er sich für entehrt halten würde, wenn ihn sein lehrer körperlich züchtigte. Doch leider geht wie im ganzen französischen volksleben auch in der schule *äussere ehre* über ehrgefühl. Der schüler ist weniger aus pflichtgefühl oder aus liebe zur sache fleissig als deshalb, um bei der jährlichen öffentlichen preisverteilung vor einer erlauchten versammlung und in den tagesblättern genannt zu werden. Die eitelkeit ist einmal eine angeborene eigenschaft der franzosen. Daher kommt es, dass er worte wie *vanité, vaniteux* höchst selten gebraucht. Welch eine scene war es doch, als in einer elementarschule, in der ich hospitirte, dem besten schüler der klasse wegen eines vergehens mitten in der stunde der orden von der brust gerissen wurde. Doch zu seiner beruhigung wurde er ihm nach neuem mustergiltigem betragen am schluss der stunde wieder angeheftet. Die anzahl der preise, die durch die jährlichen wettprüfungen erworben werden können, ist durchaus keine geringe. Die zehn besten jeder klasse haben hierauf anspruch. Diese werden mit den auserwählten derselben klasse aller gleichartigen anstalten des akademiebezirks zu einer zweiten

¹ ?

wettprüfung vereinigt, woraus wiederum zehn auserwählte hervorgehen. Schliesslich findet unter den 16 akademiebezirken Frankreichs eine nationale wettprüfung statt, an der also für jede klasse $16 \times 10 = 160$ schüler teilnehmen. Wer den *grand prix d'honneur* erlangt, geniesst die höchsten ehren und ist für alle zukunft geborgen. In den späteren fachstudien, sowie im berufsleben ist ebenso jedem gelegenheit geboten, nach äusseren ehren zu ringen. Sie sind ja dem franzosen der hauptsporn zum weiterstreben. Wie in der schule viele preise, so winken im späteren leben zahlreiche orden und auszeichnungen. Als höchste auszeichnung gilt die, mitglied der akademie zu werden. Man unterlasse nicht den besuch wenigstens einer der fünf akademien des *Institut de France*, da man dort die bedeutendsten französischen gelehrten und schriftsteller sehen und hören kann. Um sich ein bändchen ins knopfloch zu verdienen, scheut übrigens der franzose eine kleine intrigue nicht. Die titelsucht dagegen, wie sie in Deutschland in lächerlichster weise florirt, wonach sogar die frau sich den titel ihres mannes beilegt, ist dem franzosen fremd. Ihm ist jeder herr *monsieur* und jede frau *madame*.

Wer sich über den stand der wissenschaftlichen sprachstudien oder über die forschungsthätigkeit in anderen *fachwissenschaften* unterrichten will, findet hierzu gelegenheit durch das hören der vorlesungen, sowie durch das lesen von fachzeitschriften und spezialwerken, die auf den verschiedenen öffentlichen bibliotheken leicht zugänglich sind. Unter diesen sind am bequemsten zu benutzen die *Bibliothèque nationale*, ferner *Sainte-Geneviève* am *Panthéon* und die bibliothek der *Sorbonne*, sowie die bibliotheken der einzelnen fachschulen. Pädagogische werke und lehrmittel sind gesammelt im *Musée pédagogique* (rue Gay-Lussac), das einen besuch verdient. — Wie schon erwähnt, sind die bibliotheken von dem schulmanne, der nur vorübergehend im auslande weilt, möglichst zu meiden.

Es braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden, dass jeder gebildete, der in Paris weilt, sich mit den hauptrichtungen der neueren *französischen litteratur*, mit den bedeutendsten schriftstellern und deren wichtigsten werken vertraut zu machen hat. Hierzu bieten ausser den zahlreichen vorlesungen und den theatern die revuen und besseren zeitungsn, sowie der umgang mit gebildeten franzosen gelegenheit. Dabei macht man bald

die erfahrung, dass mancher in Deutschland beliebte romanschriftsteller in Frankreich verhältnismässig wenig gelesen wird, dass z. b. eine französische, die etwas auf sich hält, wie man mir wiederholt versicherte, Zola nicht liest, und ferner, dass viele der in Deutschland so begehrten obszönen *französischen theaterstücke* nur in den pariser vorstadttheatern und in theatern zweiten ranges gespielt werden. Das *Odéon* legt sogar übermässige verehrung für die klassischen stücke an den tag; und im spielplan der *Comédie Française* sind sie ebenfalls reichlich vertreten. In der blinden hochschätzung seiner klassischen dichter geht aber der franzose leider so weit, neben den bedeutenden geisteswerken von Racine und Molière auch die derben schlüpfrigen possen der letzteren aufzuführen. Der nüchterne deutsche bekommt wenigstens den eindruck, dass sie besser ungespielt blieben. Ebenso widerstrebt ihm die pose und die hohle deklamation bei der aufführung aller klassischen stücke. Doch hierin herrscht starre überlieferung. Abgesehen vom *Odéon*, das für die besten kräfte, die vom konservatorium abgehen, eine vorbildungsschule für das *Théâtre Français* bildet, erfährt allerdings in allen theatern das effektstück (*pièce à effet*) wie bei uns die grösste berücksichtigung.

Dem aufmerksamen beobachter kann nicht entgehen, dass betreffs gewisser kunstrichtungen sowohl auf dem gebiete des theaters wie auf dem der musik die mode eine sehr grosse rolle spielt. Wie ein echter franzose guter gesellschaft niemals wagen würde, die bei omnibusfahrten und theaterbesuchen so lästige kopfbedeckung des zylinders gegen einen bequemen hut zu vertauschen, weil er dadurch auffallen könnte, so wagt er auch nicht, einer allgemein anerkannten kunstrichtung gegenüber seine eigene meinung geltend zu machen. So erklärt es sich denn, dass neues sehr schwer eingang findet. Heute werden Wagner und Ibsen von der grossen menge blind verehrt. Von Sudermann aber will man noch nichts wissen, obgleich die meisten jenen beiden ebenso fremd gegenüber stehen wie diesem. Übrigens soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich unter den französischen Wagner-verehrn jetzt manche sehr gründliche kenner desselben befinden. Lesenswert ist in dieser hinsicht das werk des abbé M. Hébert, *Das religiöse gefühl im werke Richard Wagners*, übersetzt von A. Brunnemann, erschienen bei A. Schupp,

München 1895. Aus diesem mangel an selbständigem urteil erklärt es sich auch, dass man sogar gebildeten franzosen gegenüber kaum wagen darf, an dichtergrössen wie Molière und Racine schattenseiten zu finden. — Es sei hier noch erwähnt, dass man die französische jugend guter gesellschaft nur in die matineen, worin klassische stücke gespielt werden, führt, dass man sie aber im übrigen streng vom theaterbesuch fernhält. Es ist sogar eine redensart, dass man junge mädchen höchstens in der *Opéra comique* die harmlose *Dame blanche* hören lässt. Der oben erwähnte 17jährige baron Rothschild war noch nie in der grossen oper, weil sein vater das nicht wünscht. — Wer sich über pariser theater genauer unterrichten will, lese das buch von J.-J. Weiss, *Théâtres parisiens* (Callmann Lévy). Freunden der musik empfehle ich ausser dem theater insbesondere den besuch der *concerts Lamoureux* und *Colonne*.

Nicht minder aber gilt es, sich durch eigene anschauung mit den grossartigen leistungen der franzosen in der *malerei*, *bildhauerkunst* und *architektur* bekannt zu machen. Baedeker bietet hierbei eine sehr gute führung. Man mache nicht nur dem *Louvre* und dem *Luxembourg* ungezählte besuche, sondern man gehe auch in die übrigen von Baedeker empfohlenen kunstsammlungen und suche gelegentlich auch eine der bedeutenderen privatausstellungen auf. Unter den letzteren sind besonders empfehlenswert die im *Cercle Volney* (7, rue Volney) und im *Cercle de la rue Boissy d'Anglas*, ferner die der grossen kunsthändler (Goupil am b^d des Capucines und George Petit in der rue de Sèze). Die *neoimpressionisten* haben in der rue Lafitte eine permanente ausstellung. Wer im sommer in Paris weilt, wird sich gewiss den besuch der beiden salons nicht entgehen lassen.

Einen begriff von der staatsverfassung, von der gerichtsbarkeit, von öffentlichen einrichtungen zu gunsten des volkswohls, von dem steuerwesen, von volkswirtschaft, handel und gewerbe, vom heerwesen, von politischen bestrebungen, kurz von dem gesamten *öffentlichen leben*, erlangt man allmählich aus eigener anschauung, sowie durch das lesen von zeitungsen, durch hören von vorlesungen und nicht zum mindesten durch den umgang mit gebildeten verschiedener stände. Wem mehr zeit zur verfügung steht, der mag ausserdem spezialwerke zu rate ziehen. Man versäume nicht, die kammerverhandlungen zu verfolgen

und zuweilen die deputirtenkammer und die senatssitzungen zu besuchen. Zutritt ist leicht zu bekommen. Wenn man nicht durch bekannte mit eintrittskarten versorgt wird, so befolge man zur erlangung derselben die anweisungen Baedekers oder man wende sich vertrauensvoll an den concierge.

Die titel der besten und der neuesten *französischen bücher* sammelt man sich, soweit man sie nicht erfragen kann oder aus zeitschriften ersieht, aus den katalogen der grossen verlagsbuchhandlungen. Von den sortimentsbuchhändlern erwarte man keinen rat, eher noch von den antiquaren. Man wandle häufig durch die arkaden des *Odéon*, wo die buchhändler reiche schätze besonders begehrter bücher ausstellen und wo man ungehindert die einzelnen werke durchblättern und prüfen kann. Wenn man sich so einige bibliographische kenntnisse angeeignet hat, besuche man die *bouquinisten* (antiquare) im *Quartier latin* (ich empfehle besonders Mulot, 71, rue Saint-Jacques), sowie an den Seinequais, wo die bücher nach preisen zu 20, 40, 50, 80 c. u. s. f. in kästen geordnet sind. Überall findet man für wenig geld neben manchem schund auch wertvolle werke. Einzelne nummern der besseren *revuen* sind stets unter den arkaden des *Odéon* käuflich. Man kann sie auch in den *cabinets de lecture* gegen ein eintrittsgeld von 25 c. lesen. Die vielseitigsten unter ihnen sind: die *Revue bleue*, die *Revue des deux mondes*, die *Nouvelle Revue*, die *Revue de Paris*, die *Revue blanche*, die *Revue encyclopédique*, die *Annales politiques et littéraires*. Was uns darin am meisten interessirt, sind etwa die romane, sittenschilderungen, die politische rundschau und insbesondere die berichte über theater, kunst und modernste litteratur, die von geistreichen kritikern geschrieben sind, wie Jules Lemaitre, Anatole France, Emile Faguet, Gustave Larroumet, Jacques du Tillet, Francisque Sarcey, Théod. de Wyzewa, Ernest Tissot, Henry Fouquier, Édouard Rod. Im grossen und ganzen gilt von diesen zeitschriften, dass sie hinter den deutschen zurückstehen; vor allen dingen fehlt den meisten die geschmackvolle ausstattung und der bilderschmuck unserer familienblätter. Eine nachahmung dieser bildet die seit einem jahre bestehende zeitschrift *Le monde moderne*. Wenn es sich darum handelt, aus den oben erwähnten *Revuen* eine für das eigene haus auszuwählen, so ist in erster linie die *Revue bleue* zu empfehlen. Sie kostet ohne

die *Revue scientifique* uns hier jährlich 35 frs. In ihr legen jetzt die ersten geistesgrößen der französischen nation ihre ideen nieder. Die *Revue des deux mondes* hat in Frankreich sehr viele abonnenten verloren. Wem aber die *Revue bleue* zu teuer oder zu umfangreich ist, der abonnire auf das alle acht tage erscheinende, vorzüglich redigirte blatt *Les annales politiques et littéraires*, das nicht weniger als 65 000 abonnenten zählt und rue St-Georges, 15 erscheint. Das abonnement beträgt jährlich für Deutschland 7 fr. 50. — Unter den zahllosen *tagesblättern* sind die besten das *Journal des Débats*, gemässigt republikanisch, sehr wertvolle artikel enthaltend (zu 20 c. die nummer); der *Temps*, republikanisch, sehr gut über das ausland unterrichtet (15 c.) und der *Figaro*, royalistisch-klerikal, sehr verbreitet (15 c.). Unter den kleineren zeitungsen sind sehr gut redigirt *Soleil*, *Éclair*, *Journal* (die nummer zu 5 c.). Um volkshumor, studentengeist, chauvinismus und andere extreme parteistellungen kennen zu lernen, versäume man nicht, zuweilen ein witzblatt, den *Étudiant*, den *Anti-Prussien*, *L'Alsacien-Lorrain*, *La petite République*, organ des sozialisten Jaurès. Rocheforts *Intransigeant*, die äusserste linke vertretend, und ähnliche blätter zu kaufen, die zum theil eintagsfliegen sind und auf einseitiger spekulation beruhen.

Von grösstem interesse für den in der millionenstadt weilenden deutschen ist das studium des *volkscharakters*, der volksanschauungen, der sitten und gewohnheiten, des geselligen verkehrs, des familienlebens und der häuslichen erziehungsgrundsätze, sowie die beobachtung der wohnlichen einrichtung verschiedener stände, der bekleidung und ernährung. Auch auf diesem gebiete muss ich mich auf einige andeutungen beschränken.

Land und leute kann man trefflich beobachten in den gratisvorstellungen der grossen oper und des *Théâtre Français*, bei den rennen, bei fashingsaufzügen, bei gerichtsverhandlungen, bei versteigerungen im hôtel Drouot, bei volksversammlungen und insbesondere im café, auf dem omnibus und auf den boulevards. Man wird bei diesen gelegenheiten finden, dass der franzose höflich, harmlos vergnügt, leicht erregbar, spontan in kundgebungen von freude und schmerz, sparsam und sehr genügsam ist. Bei volksansammlungen kann man sich ruhig mit

seinem nachbar in ein gespräch einlassen. Der franzose wird stets in liebenswürdigster weise und ohne aufdringlichkeit rede stehen. Selbstverständlich muss man aber wie in allen grossen städten vorsichtig sein, auf diese weise nicht in die hände von gaunern zu geraten. Langenscheidts notwörterbuch warnt ja zur genüge davor; man hat sich in der gefahr nur demgemäss zu benehmen. Als ich vor einigen jahren einmal mit meiner frau von Paris nach Versailles fuhr, hatten wir die ehre, das ausserwählte opfer von bauernfängern (*bonneteurs*) zu sein. Nicht weniger als sechs schnapphähne waren aufgeboden worden; und ihr gaunergewerbe vollzog sich, indem sie nach art der berliner gauner das „kümmelblättchen“ spielten, genau in der mir durch Langenscheidt bekannten weise, nur mit dem unterschied, dass ich ihre einladung mitzuspielen gleich von vornherein geschickt ablehnte, so dass wir uns in Versailles friedlich trennten. Kaum ausgestiegen, waren sie auch schon verschwunden.

Zur richtigen beurteilung des charakters der franzosen genügt es nicht, sie auf der strasse oder im café zu beobachten; man muss mit ihnen in nähere beziehung treten und sie möglichst in ihrem hause sehen. Dann wird man finden, dass sie in vieler beziehung das gegenteil von dem sind, was man vermutet. Wenn der franzose auch äusserst lebhaft und gegen alle welt zuvorkommend ist, so wird er doch selten jemand einen blick in sein innerstes, am allerwenigsten in sein familienleben thun lassen. Er hat einen stark ausgeprägten familiensinn; und das verhältnis der kinder zu ihren eltern ist oft rührend. Die mutter ist meistens die einzige freundin ihrer tochter, und der vater ist der gute kamerad seiner söhne. Obgleich der franzose viel auf der strasse lebt, so ist er doch auch arbeitsam, und die frau übertrifft in dieser hinsicht den mann. Sie ist ihrem gatten eine treue gehilfin in seinem beruf und weiss sich stets einen unersetzlichen platz im hause zu erringen. So beweglich der franzose auch im umgang erscheint, so zeigt er sich in seinem heim doch zumeist als gewohnheitsmensch, der zäh am alten festhält und für neuerungen schwer zugänglich ist. Er ist genügsam und macht an häusliche bequemlichkeiten nur geringe ansprüche. Trotz der republikanischen verfassung herrscht in Frankreich noch ausserordentlich viel kastengeist, und trotzdem

an allen öffentlichen gebäuden die worte prangen *Liberté, égalité, fraternité*, so sind in Frankreich die sozialen vorurteile doch noch recht fest eingewurzelt. Das zeigt sich besonders beim heiraten. Zwischen gelehrten- und kaufmannsfamilien z. b. werden nur höchst selten ehen geschlossen. Jede mutter wacht sorgfältig darüber, dass ihr sohn und ihre tochter nicht unter ihrem stande heiraten. Die tochter fügt sich meist willenlos dem wunsche der eltern. Der exklusivität des familienlebens und dem herrschenden kastengeist entspricht es, wenn der fran- zose ziemlich interesselos gegen das ausland ist. Die *grande nation* will noch immer alles aus sich selbst schöpfen, und in- folgedessen finden wertvolle reformen oft nur schwer eingang. Das heranwachsende geschlecht ist allerdings mehr kosmopolitisch und beginnt, sich mit offenen, unparteiischen augen ausser landes umzusehen.¹

In der unterhaltung ist der franzose stets lebhaft, witzig, schlagfertig; er weiss über ein nichts viel anmutiges zu sagen. Im geselligen verkehr hasst er jede steife zurückhaltung und ist wenig zeremoniell. Bei zwanglosen zusammenkünften herrscht die grösste mässigkeit in der bewirtung; indes wird wert auf die qualität gelegt. Doch trotz dieser ungezwungenheit beobachtet er viele kleine äusserlichkeiten, die zum guten ton ge- hören und deren vernachlässigung dem fremden sehr übel ge- nommen wird. Er ist nur allzu leicht geneigt, kleine verstösse, die wir aus unkenntnis der französischen sitten und gebräuche begehen, uns auf konto der unhöflichkeit, des mangels an takt oder, was noch schlimmer ist, „deutscher plumpeit und un- geschliffenheit“ zu setzen. Deshalb thut man gut, sich durch ein buch über den französischen guten ton zu belehren. Empfehlens- wert ist das der baronne Staffe, *Règles du savoir-vivre dans la société moderne*, woraus man manche wertvolle aufschlüsse über französische sitten schöpfen kann. Gerade der deutsche muss besonders auf sich achten, da er schärfer beurteilt wird als die angehörigen anderer nationen. Der süddeutsche findet schon

¹ Man beachte Lombards neue zeitschrift *L'Étranger*, die besonders den friedensbestrebungen dient, dem neuphilologen aber zur belehrung über Frankreich warm zu empfehlen ist. Sie erscheint rue Denfert-Rocherau, 77, Paris und kostet uns hier jährlich 7 frs.

willkommenere aufnahme als der norddeutsche. Ebenso gewissenhaft wie auf die formen des umgangs achte man auf seine kleidung. Denn der franzose gibt viel auf äusserlichkeiten und nimmt sich nur selten die mühe, in einer unscheinbaren hülle nach einem trefflichen kern zu suchen. Wer freundschaftlich mit franzosen verkehren will, kann dies nur erreichen durch aufbieten von ungemein viel takt und zurückhaltung, durch vermeiden von religiösen und besonders von politischen diskussionen. Selbstverständlich soll hiermit nicht gesagt werden, dass der deutsche gegebenen falls sein nationalbewusstsein verleugnen soll.

Mögen diese zeilen noch manchen veranlassen, die franzosen und ihr land aus eigener anschauung kennen zu lernen. *So viele vorurteile über unsere westlichen nachbarn werden dann schwinden, und andererseits werden die von unseren dichtern so oft gepriesenen deutschen tugenden in hellerem lichte erscheinen.*

Wiesbaden.

PH. ROSSMANN.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE,
INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

(Fortsetzung.)

Kap. III. SYNTHESE DER LAUTE.

I. LAUTSTELLUNG UND LAUTBERÜHRUNG.

§ 46. BINDUNG DER WÖRTER (SILBENGRENZE).

1. Die anlautvokale beginnen im englischen mit dem *leisen hauch* (Sievers leise gehauchtem einsatz, Sweets *gradual beginning*); sie werden nicht, wie im deutschen, fest eingesetzt (Sweets *glottal catch*). Durch den leisen hauch wird eine leichte bindung zweier vokale gestattet. Noch weniger als der gebildete hat dabei der mann des volkes ein gefühl der härte. So bindet er den unbestimmten artikel *a* und die zu *a* (ə) geschwächte präposition *on* und *of* mit einem vokalisch anlautenden worte: *a angel*, *a ol' woman*, *a 'ead*, *a 'oss* = *a horse*, *a 'int*, *a-'eatin* = *a-heating*, *lots o' angels*. — Meine auffassung ist hier verschieden von der Lloyds. Lloyd (Vietor, *Ph.*³ § 30, anm. 5) nimmt in fällen wie *a egg* leisen einsatz (*clear beginning*) an, der sich im hiat und in der emphase zum festen einsatz (*glottal catch*) steigere, z. b. in: *will you have an egg* = *wiljə 'æ:v ə 'eg*, oder in: *hit him!* = *'itim!* Ein fester einsatz ist mir aber für das gebildete wie das vulgäre londoner englisch unbekannt.

Das grammatische gesetz, wonach das *n* des unbestimmten artikels sich vor vokalischem anlaut des damit verbundenen wortes erhält, wird in der volkssprache nicht befolgt. Der londoner gebraucht unterschiedslos beide formen des unbestimmten artikels *a* und *an*; er kann sagen: *a angel* und *an angel*, *a bob* und *an bob*. Diese enge bindung eines auslautenden und eines

anlautenden vokals kann schliesslich zur absorption des einen führen. Dieser fall tritt häufig ein beim artikel *the* und bei *to* (= *tə*), *you* (= *jə*), z. b. *th'arm*, *th'end*; *I've nothing t'eat*; *'ere y'are*. Unterstützt wird hier der schwund durch die mangelnde betonung dieser wörter. Solche kontraktionen waren im älteren englisch sehr häufig.

2. Auch das konsonantisch auslautende wort geht noch häufiger als im schriftenglischen (z. b. *it is* = *itiz*) mit dem vokalisch anlautenden folgenden worte des leisen hauches wegen eine enge bindung ein (mit gleichzeitiger verschiebung der druckgrenze, s. unten), z. b. *a tome—at home*, *shout tout—shout out*, *Gildall—Gildhall*, *ball deads—bald heads*. Besonders verwächst das *n* des unbestimmten artikels mit dem folgenden vokal. Dabei wird die ursprüngliche wortgrenze verschoben, indem die druckgrenze nicht mehr *hinter*, sondern *vor* das *n* gelegt wird, wobei dieses zugleich einen nachdruck erhält. Die neigung dazu ist schon alt; man vergleiche *nickname*, *nadder* der schriftsprache (Sweet, *HES* § 125) und Shakespeares *nuncle*, *naunt* (Mätzner, *Gr.* I, s. 186). Das schriftenglische legt die druckgrenze gewöhnlich hinter das *n*, weil es, durch etymologische erwägungen beeinflusst, die ursprünglichen wortgrenzen scharf hervortreten lassen will. Dies streben fällt beim volke weg, und so haben wir zahlreiche beispiele enger bindung (vgl. damit auch *Tooley Street* aus *St. Olaves Street*): *a norful crime—an awful crime*, *a nincum—an income*, *a nansum cab—a hansom cab*; *a ol' woman heatin' a nerrin—an old woman eating a herring*; *the Lord Mayor leads a nappy life=a happy life* (1891¹, s. 4); *he has over a nundred pairs of boots* (1888², s. 97).

3. Obwohl das zusammentreffen zweier vokale nicht als hiat empfunden wird und die beiden ohne einen vermittelungslaut leicht gebunden werden können, so ist eine andere art der bindung ebenso verbreitet: die bindung mittels *r*. Dies ist entstanden durch äusseren analogieeinfluss (Sweet, *HES* § 109) und nicht, wie Lloyd meint (*Ph. St.* V, s. 93), aus dem koronalen ausgang der vokale, da die vokale dorsal enden. Es beginnt auch, sich dem unbestimmten artikel *a* anzuhängen, z. b. *I wish yer a rappy New-Year*, und erfüllt also hier denselben zweck wie das *n* von *an* im schriftenglischen (s. § 32). — Jedes vokalisch oder auf vokal + *r* auslautende wort hat demnach zwei formen,

entsprechend seiner stellung im satze, nämlich den blossen vokal vor einem konsonantisch anlautenden, und vokal + *r* vor einem vokalisch anlautenden worte, z. b. *he saw me* = *i^τ sɔ:mi^τ* und *he saw it* = *i^τ sɔ:rit*.

§ 47. ASSIMILATIONSPHÄNOMENE.

Entsteht durch verbindung zweier silben oder zweier wörter eine konsonantengruppe, die nicht beliebt ist, so wird sie entweder in eine entsprechende leichtere gruppe verwandelt, indem die artikulationsstelle des einen lautes sich der des andern nähert (partielle assimilation), oder es tritt gänzlicher ausfall des einen konsonanten ein (totale assimilation).

1. PARTIELLE ASSIMILATION.

a) *sk* wird zu *ʃk* in der vorsilbe *dis-* vor *k*: *dishcover-discover*, *dishcolour-discolour*.

b) *s + j* wird zu *ʃ*, *z + j* zu *ʒ*. Zu dieser verbindung neigt auch die gebildete umgangssprache in fällen wie *this year* = *ðɪʃə*, *as you say* = *æzu sei* (s. Soames, *Intr.* s. 112). In der vulgärsprache ist diese art der assimilation eine regelrechte erscheinung. So in: *shuperior-superior* (vgl. schriftengl. *sure*, *sugar* etc.); *bless yer 'eart* = *bleʃənt*; *let me kiss you* = *lemi^τ kɪʃu*; *I spoze you can read* = *ɪ spaʒə kən riʒd*; *of course you 'll want to know* = *əkwɔ:ʃəl wɔ:ntə nəʊ*; *he tells you* = *i^τ telʒə*.

c) *t + j*, *d + j* verschmelzen zu *tʃ*, *dʒ*. Diese neigung zeigt auch die gebildete umgangssprache, z. b. *I'll meet you* = *aɪl miʃtu*, *would you do it* = *wudʒu duw ɪt*, während z. b. *courteous*, *righteous* zwischen *tj* und *tʃ* schwanken. Miss Soames bezeichnet solche verschmelzungen als *slip-shod habits* und warnt davor (*Intr.* s. 112). In der vulgärsprache ist solche assimilation sehr beliebt: *dont cher know—dont you know*; *dont cher see—dont you see*; *I've got cher—I've got you*; *about cher—about you*; *wodjer do—what do you do*; *d'jeer—do you hear*; *obejent-obedient*, *ojus-odious*, *immejit-immediate*, *interjuce-introduce*, *jooty-duty*, *Injer-India*, *injuce-induce*, *ijot-idiot*, *corjal-cordial*, *tremenjus-tremendious* (= *tremendous*), *arjus-ardeous* (= *arduous*), *orjence-audience*, *comejan-comedian*.

2. TOTALE ASSIMILATION.

Sie wird gefördert durch lässige artikulation und durch den mangel an nachdrücklicher betonung. Das resultat derselben ist vollkommene homorganität.

a) REGRESSIVE ASSIMILATION.

α) *w* verschwindet in der verbindung konsonant + *w* in nachtoniger silbe: *Eddud-Edward*, *allus-always*, *summut-some-what*, *pennorth-pennyworth*, *sixpennorth-sixpennyworth*, *innards-inwards*, *upperds-upwards*, *forrerd-forward*, *orkard-awkward*.

In den mit der vorsilbe *-ward* zusammengesetzten wörtern war das *w* schon meist im me. geschwunden (so in Ancr. R.: *vrommard-fromward*, *hammard-hamward*, *upard-upward*), lebte aber später in der gebildeten sprache wieder auf, wahrscheinlich weil man der schreibung gerecht werden wollte (Sweet, *HES* § 937). Auch *summut* und *pennorth* sind ältere formen, die Jones 1701 erwähnt (Sweet, *HES wordl.* 368, 476). Die natürliche neigung der sprache geht dahin, das *w* in der verbindung konsonant + *w* in nachtoniger silbe auszuwerfen, aber die schriftsprache ist ihr nur selten gefolgt, so z. b. in *huswife*.

Anm. In fällen wie *a rum 'un*, *fat 'uns*, *a badun* liegt nicht verstummung eines *w* vor, sondern me. *ōn*, das sich in unbetonter stelle, zu *en* verkürzt, hier erhalten hat. Das anlautende *w* in *one* entwickelte sich bekanntlich erst im 16. und 17. jahrhundert und ist auch in die betonte form *one* (= *wēn*) der volkssprache eingedrungen.

β) *l* verstummt, besonders vor und nach nasal (vgl. schrift-engl. *almanac*, *almond*, *alms* etc.): *ony-only*, *amost-almost*, *a'ready-already*, *a'right-allright*, *amighty-almighty*, *certny-certainly*, *sojer-soldier*. Im letzteren worte war das *l* im 16. jahrhundert stumm, wurde aber später wieder belebt.

γ) *r* schwindet in *ginally-generally*, *libery-library*.

b) PROGRESSIVE ASSIMILATION.

Sie ist häufiger als die regressive, und es unterliegen ihr fast alle konsonanten, besonders vor dentalen:

t in *dunno-dont know*, *lemme-let me*, *wodjer do-what do you do* (ähnliche fälle erscheinen auch in der umgangssprache, vgl. *Sweets Primer*).

s in *soshalim-socialism*.

f in *arter-after*, *arternoon-afternoon*, *'arpast-halfpast* (vgl. *halfpenny*).

b in *probally-probably*.

m in *copny-company*.

n in *goverment-government*, *i' my life-in my life*.

d in *unner - under, wunner - wonder, scannalus - scandalous* (vgl. das deutsche dialekt. *unner* = *unter* etc.), *senwich - sandwich, extrornary - extraordinary*.

th in *innuse - months, close - cloths* (schon bei Shakespeare und auch in der heutigen umgangssprache), *wi' salt - with salt*, (vgl. *bliss*, ags. *blīps*).

v in *gimme - give me, gis - gives, I gimmy evidence - I give my evidence*. In *have* und *of* fällt das *v* (wie auch oft in der gebildeten umgangssprache) vor konsonantischem anlaut des folgenden wortes aus, z. b. *I should a' liked, lots o' times*.

Eine mehrfache assimilation innerhalb desselben wortes liegt vor in *gemmen - gentlemen* (> *genlmen* > *genmen* > *gemmen*).

II. ABSTUFUNG.

§ 48. Die abstufung der vokale beruht auf den verschiedenen betonungsverhältnissen. Die volkssprache hat wenig nebenakzente, welche die unbetonten vokale vor reduktion oder gänzlichem schwund schützen könnten. Unbetonte vokale haben an sich schon eine kraftlose expiration und lässige artikulation im kehlkopf und ansatzrohr, also selten starke zungen- und lippenartikulation. Unter dem einfluss völliger akzentlosigkeit werden sie noch mehr reduziert, und zwar meist zu einfachen stimmtönen (ə) oder stimmübergangslauten ohne bestimmte artikulation, die schliesslich ganz verschwinden oder von einem nachbarlaut verschlungen werden. Ist diese vokalabstufung schon in der sprache der gebildeten eine gewöhnliche erscheinung (s. Sweet, *Elementarb.* s. 21—25), so geht die volkssprache darin noch viel weiter. Hier sind besonders die nachtonigen vokale in drei- und mehrsilbigen wörtern der reduktion unterworfen. Der daraus entstehende laut ist entweder meist der unbestimmte laut ə, oder eine nuance des unbetonten *i*-. — Über die reduktion der unbetonten vokale im schriftenglischen s. Storm, *E. Ph.*² s. 420—42.

1. *i*- (*Punch*: *i, y*) vertritt folgende unbetonte vokale:

a) unbetontes *a* (der schrift) in den endungen und vorsilben:

-age, z. b. *kerridge - carriage, villidge - village*.

-ate (der substantive, adjektive und adverbien), z. b. *fortnit - fortunate, magistrit - magistrate, curit - curate, demmycrit - democrate, legitermit - legitimate*.

- ace, z. b. *palis* - palace, *surfice* - surface.
- able, z. b. *favrible* - favorable.
- acle, z. b. *mirikle* - miracle, *perlitikle* - political.
- cal, z. b. *radikil* - radical.
- an, z. b. *orgin* - organ, *orfin* - orphan, *Injin* - Indian, *Amerrikin* - American.
- ham, z. b. *Buckinin* - Buckingham.
- and, z. b. *husbin* - husband.
- a, z. b. *extry* - extra, *sofy* - sofa, *Madeiry* - Madeira.
- a-, z. b. *porlimin* - parliament, *kerikter* - character, *karryican* - caravan, *hammytoor* - amateur, *kontrydict* - contradict, *temprytture* - temperature, *dynamite* - dynamite.
- al-, z. b. *illow* - allow.
- b) -ay, -ey (der schrift), z. b. *holiday*, *money*.
- c) ain (der schrift), z. b. *certin* - certain, *captin* - captain, *fountin* - fountain, *bargin* - bargain, *curtin* - curtain.
- d) ö in *arrygant* - arrogant, *fotygraph* - photograph, *demmycrit* - democrat, *scaffild* - scaffold, *baccy* - tobacco, *taty* - potato, *kingraterlate* - congratulate.
- e) ü in *moniment* - monument, *prambilater* - perambulator, *dipptyty* - deputy, *spekkylater* - speculator, *eddycate* - educate, *poppylarity* - popularity, *porkypine* - porcupine, *occypy* - occupy, *impident* - impudent, *valy* - value, *argy* - argue, *staty* - statue.
- f) oi in *fortnit* - fortnight, *meself* - myself.
- g) das alte unbetonte e in den flexionsendungen -es, -est, -ed, sodann in den endungen und vorsilben:
 - et in *icelwit* - velvet, *trumpit* - trumpet etc.
 - ness in *harniss* - harness etc.
 - ent in *presint* - present, *diffirin(t)* - different, *momin(t)* - moment, *Covin(t)* Garden - Covent Garden etc.
 - en in *kitchin* - kitchen, *ilevin* - eleven, *suddin* - sudden etc.
 - em in *system* - system etc.
 - ege in *privilidge* - privilege etc.
 - est in *harvist* - harvest, *Hepping Forrist* - Epping Forest etc.
 - ence in *himperince* - impertinence, *ninpins* - ninepence, *habsince* - absence etc.
 - em in *hunemployed* - unemployed etc.
 - ex in *ixact* - exact etc.
 - en in *inklosure* - enclosure etc.

-en- in *ginerosity* - *generosity* etc.

-e- in *promenade* - *promenade*, *countenance* - *countenance*, *happytile* - *appetite* etc.

-stead in *Amstid* - *Hampstead* etc.

2. ə (*Punch*: *er*) vertritt folgende unbetonte vokale und diphthonge im in- und auslaut:

a) ö in *sorrer* - *sorrow*, *feller* - *fellow*, 'oller - *hollow*, *motter* - *motto*, *narrer* - *narrow*, *tater* - *potato*, *elber* - *elbow*, *perlite* - *polite*, *perlitikle* - *political*, *hoppersite* - *opposite*, *innercent* - *innocent*, *happerplectic* - *apoplectic*, *pantermime* - *pantomime*, *obserlete* - *obsolete*, *kerrek* - *correct*, *crockerdile* - *crocodile*, *persition* - *position*, *orterbiography* - *autobiography*.

Anm. Franz (*E. St.* XII, s. 202) glaubt, der ersatz des unbetonten *ou* (in *fellow*) durch ə in echt englischen wörtern sei in der geschichte desselben begründet: *sorrer* z. b. sei nicht eine schwächung aus *sorrow*, sondern gehe auf me. *sorice* zurück. Das *ic* sei geschwunden wie in *back'ard* für *backward*. Diese annahme hat wenig wahrscheinlichkeit für sich, denn *sorice*, *sorre* hätte nicht ein heutiges *sorə* ergeben, sondern, da das unbetonte *e* am ende wie die andern endungs-*e* ebenfalls schwinden musste, ein *sor* (= *sə*). Das *w* ist ausserdem durch den zwischenvokal geschützt worden, der sich zwischen *r* und *w* in *sorice* entwickeln musste. Vgl. darüber auch Storm (*E. Ph.* s. 827).

b) iː in *socierty* - *society*, *polertician* - *politician*, *legitermit* - *legitimate*, *differculty* - *difficulty*, *dignerty* - *dignity*, *Regernald* - *Reginald*, *posserhel* - *possible*, 'ospitalerty - *hospitality*, *indersciminut* - *indiscriminate*, *jaunders* - *jaundice*, *allers* - *always*, *diddercate* - *dedicate*, *Juberly* - *Jubilee*, *obsternacy* - *obstinacy*, *intellergent* - *intelligent*, *nobillerty* - *nobility*, *emernent* - *eminent*.

c) ü in *calcerlate* - *calculate*, *regerlate* - *regulate*, *kingraterlate* - *congratulate*, *singerler* - *singular*.

d) æɔ in zusammensetzungen mit -house: *work* 'us - *work house*, *station* 'us - *stationhouse* (vgl. *Portsmouth* etc.).

e) unbetonten vokal + *r*, *r* + unbetonten vokal, besonders in den vorsilben *pre-*, *pro-*, *par-*, die alle als *pə-* erscheinen, so dass der londoner statt der drei schriftenglischen vorsilben deren nur eine kennt: *perposterous* - *preposterous*, *percisely* - *precisely*, *persoome* - *presume*, *seckertary* - *secretary*, *pernounce* - *pronounce*, *percishun* - *procession*, *perlong* - *prolong*, *perfuse* - *profuse*, *perpose* - *propose*, *perwide* - *provide*, *pertikler* - *particular*, *interduce* - *introduce*, *philantherpy* - *philanthropy*.

§ 49. Der äusserste grad der vokalschwächung ist die *verstumung*. Anlautende vokale von wörtern, die in unbetonter stelle vorkommen, schwinden, sowohl nach vokal wie nach konsonant, besonders in unbetonten verbalformen (s. Sweet, *Elb.* s. 21—25). Auch hier geht die volkssprache weiter als die umgangssprache. So wird *does*, wenn unbetont, zu einfachem -s, z. b. *what's it mean, than* nach komparativen zu einfachem -n, z. b. *you've known 'im longer'n what I've* (1894¹, s. 4) abgeschwächt. Es ist leicht erklärlich, dass der unbestimmte vokal ə besonders in rascher rede verstummt, namentlich zwischen konsonanten, die eine leichte verbindung gestatten. Durch verstummung mehrerer unbetonter vokale in demselben worte können konsonantengruppen entstehen, in denen der eine oder der andere konsonant assimiliert wird, so dass das endgiltige ergebnis eine vielleicht mehrfach verkürzte form ist. Über ähnliche erscheinungen in der älteren sprache, besonders bei Shakespeare, siehe Abbott (§ 460—461).

1. ə schwindet

a) im anlaut (aphärese): 'stonishin - astonishing, 'stonishment - astonishment, 'blige - oblige, 'cute - acute, 'cordin - according, 'bout - about, 'pun - upon, 'lectric - electric, 'mongst - amongst, 'void - avoid, 'sylum - asylum, 'midst - amidst, 'least - at least, 'fec - affect, 'pinion - opinion, 'polergise - apologise, 'rithmetic - arithmetic, 'pear - appear, 'tenshun - attention (vgl. bishop mit episcopus, story mit estoire, ticket mit etiquette etc.). — Hierher gehören auch fälle wie: 'sted für instead, 'spite für in spite (of), 'spector für inspector, indem die vorsilbe in erst zum unbestimmten vokal wurde, der dann fiel.

b) im inlaut in vor- und nachtoniger silbe: *abslootely* - absolutely, *spose* - suppose, *crec* - correct, *sloote* - salute, *reklek* - recollect, *guvnor* - governor, 'istri - history, *slekt* - select, *desprit* - desperate, *perfeshnal* - professional, *cumpny* - company, *memry* - memory, *revrence* - reverence, *fin'ly* - finally.

Zwischen konsonant und r entwickelt sich in der regel zur ausgleichung der artikulationsdifferenz ein gleitvokal, ein silbiges a: *Enery* - Henry, *illustrate* - illustrate, *aggerawate* - aggravate, *repperesent* - represent, *childeren* - children, *umberella* - umbrella. Letzteres lässt Sweet auch für das gebildete englisch gelten,

stösst aber damit auf widerspruch bei Miss Soames, Ellis, Storm und Lloyd, die vor dem einschub eines *a* vor *r* als vulgär warnen.

2. *ü* schwindet (durch übergang zu *a*) in *acshally* - *actually*, *permiscus* - *promiscuous*, *poplar* - *popular*, *regler* - *regular*, *ridiklus* - *ridiculous*, *pertikler* - *particular*, *fortnit* - *fortunate*, *calclate* - *calculate*, *fablus* - *fabulous*, *singler* - *singular*.

3. *i* schwindet (durch übergang zu *a*) in *simlar* - *similar*, *bleeve* - *believe*, *blong* - *belong*, *drec* - *direct*, *famly* - *family*.

4. Verstummung von vortonigen silben (präfixen) vor konsonantisch anlautender folgender silbe, besonders von solchen, die mit einem verschlusslaut beginnen oder enden. Hier schwand zuerst der vokal z. b. *t'bacco*, und schliesslich wurde im lauf der rasch gesprochenen rede der *t*-verschluss nicht mehr gebildet: *'mimber* - *remember*, *'spectable* - *respectable*, *'sep* - *except*, *'sklood* - *exclude*, *'skoose* - *excuse*, *'baccy* - *tobacco*, *'tater* - *potato*, *'ware* - *beware*, *'coz* - *because*.

5. Verkürzung langer wörter, besonders romanischen ursprungs. Weil die volkssprache, entsprechend dem germanischen betonungsgesetz, die wörter möglichst auf der ersten silbe zu betonen sucht, so werden drei- und mehrsilbige wörter oft willkürlich verkürzt, z. b. *kumferal* - *comfortable*, *'aporth* - *halfpennyworth* (so schon bei Lediard 1725, s. Sweet *HES wordl.* 91), *himperent* - *impertinent*, *himperince* - *impertinence*.

Anm. Nach Storm (*E. Ph.* s. 827) wären die beiden letzten aus *impudent* und *impudence* entstanden. Diese erscheinen jedoch im *Punch* als *impüdent* und *impidence*, und ausserdem ist der übergang eines *d* zu *r* der vulgärsprache fremd.

(Fortsetzung folgt.)

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BERICHTE.

MODERN LANGUAGE HOLIDAY COURSES.

The object of the Holiday Courses' Committee is to improve the teaching of Modern Languages in England by encouraging Teachers to go abroad in their holidays, and to become better acquainted both with the spoken language, and the people who speak it. Not only is conversational fluency to be gained in this way, but it is only through such intercourse with the people, and the acquaintance thus made with their manners and customs and modes of thought, that a sympathetic teaching of their language becomes possible. The work of the Committee has from this side an international as well as a pedagogic value, and the Modern Language Teacher becomes, so to speak, the ambassador in his own country of the people whose language he teaches.

Individual Teachers have no doubt been accustomed to spend a portion of their holiday in France or Germany with the object of self-improvement, but the many often lack initiative. It is to make easy for all, by means of organised cooperation, what has hitherto been confined to the few, that the Modern Languages Courses' Committee has been formed.

The work of the Committee may be summarised as follows:—

1. To arrange courses of lectures at convenient centres in France and Germany by French and German Professors during the school vacations.
2. To draw up a list of suitable lodgings and of families willing to take in students at the centre where the course is held.
3. To superintend, by means of a representative at the centre, the general arrangements of the holiday course.

An essential feature of the work of these courses is that all instruction, in class and lecture, is given in the language of the country, while at the same time elementary and advanced courses are arranged to suit the different attainments of students. In addition to the more scholastic side of the work excursions are arranged to places of interest, usually under the guidance of one of the professors, and the fact that it is the teacher's holiday as well as an educational course is not lost sight of.

History of the Course. What has been done hitherto?

The Courses were first started in the summer of 1893 by Mr. J. J. Findlay, Principal of the College of Preceptor's Training College, who with
Die Neueren Sprachen. Bd. IV. Heft 5.

the help of Professor Rein and others arranged a German course at Jena for English Teachers. A Committee was then formed to carry on the work and extend it to France. Since then five Courses have been held in France, attended by upwards of 170 students, at Caen in the spring and summer 1894 and 1895, and at Paris in the Christmas holidays 1895-96.

The German Courses continued in 1894 under the direction of the Committee now form a part of the Summer School (*Ferienkurse*) at Jena and are carried on with the same methods, on international lines.

Among many instructive and interesting Lectures given at the different centres perhaps the most noteworthy have been the *Elementarkursus in der deutschen sprache für ausländler* by Rektor Scholz at Jena, the Lectures on the French Revolution by M. Toutain at Caen, and those on French Phonetics by M. Paul Passy at Paris.

At the Paris Course a new feature was introduced in the shape of small Conversation Circles, consisting of four or five students each, and directed by one of the professors. These were found to be of great practical utility, and this side of the work will be further developed in future.

For this summer it is proposed to hold a course at Caen during August on the same lines as that held there last year, which was attended by 70 students. Four courses of eighteen lectures were then given, two elementary courses, one intermediate, and one advanced. The more advanced lectures were on Literature and History, the less advanced dealt with subjects of local interest, such as the monuments and institutions of Caen, its past history and its present industries, &c. In the advanced courses the lecture proper was followed by a short conversation on the topics of the lecture, while in the elementary lectures the lesson was more conversational in character, and every member of the class was expected to take his turn in question and answer, the number of each class being limited to fifteen. In all classes alike, those students who desired it had an opportunity of submitting written compositions on given questions, to be looked over by the lecturer.

There is nothing new in these principles of instruction, but to teachers brought up amid the strong traditions of classical teaching in England, with its excessive attention to the written and grammatical side of the language at the expense of the living and practical side, the Modern Language Courses have been found both stimulating and instructive.

Expenses.

The fees last year were 2*l.* for a single course and 1*l.* 10*s.* for a second course. These fees will at any rate not be exceeded this year and may, it is hoped, be somewhat reduced. The cost of living in Caen is from 30 *f.* to 55 *f.* weekly. By the kindness of the Rector of the University the two Écoles Normales, for men and women respectively, were put at the disposal of a certain number of students at a charge of 4 *f.* a day. It is hoped that the same privilege will be granted again this year. The cost of the

return fare from London to Caen (2nd Class) is 1*l.* 12*s.* Thus the total expenditure for three weeks, allowing a certain margin for excursions and personal expenses, need not exceed from 8*l.* to 10*l.*

Organisation.

In sight of the large number of societies already existing in the teaching profession, the Committee has not thought it advisable to form another, and the advantages offered by the Holiday Courses are open to all teachers, whether of public or elementary schools, and indeed to all students who choose to avail themselves of them.

The provisional Committee which met in 1893 has since strengthened itself by coopting new Members from those interested in the work, and all grades of the profession are now, it is hoped, represented on it. All members of this Committee give their services gratuitously, and no profit is made or intended to be made out of the Courses by any member of it. The fact that all this organisation is due to individual initiative and is not the work of any government agency nor supported by any state subvention, has evoked the surprise and admiration of foreigners, who have come into contact with our work. On this point we may quote the words of one of our French Professors praising the English principle of voluntary cooperation:—*Dans votre Association toute privée, les liens qui vous unissent sont assez lâches pour que vous conserviez chacun votre liberté d'action, et pourtant assez étroits pour vous donner à tous ensemble et à chacun en particulier de sérieux avantages.* And on the international value of our meeting the same speaker, expressing a wish that such visits might be mutual, uses words which, we are sure, will appeal to teachers of all countries:—*Les relations qui s'établiraient ainsi entre les professeurs des deux pays, seraient solides et plus sûres que les relations officielles et diplomatiques. De pareils liens valent mieux que les traités conclus par les gouvernements: bien souvent ils subsistent et survivent au milieu des conflits que font naître fatalement les incidents de la vie politique.*

Tonbridge.

HENRY J. J. WATSON.

DAS HÖHERE SCHULWESEN IN ITALIEN MIT BERÜCKSICHTIGUNG DES NEUSPRÄCHLICHEN UNTERRICHTS.

Seit der Errichtung des italienischen Königreichs hat man in Italien vieles geleistet, um den öffentlichen Unterricht zu heben, besonders wo er es am meisten fehlen liess, und während vor zwanzig Jahren die Statistik über 60 % Analphabeten verzeichnete, registriert sie heute nur 28 %. Es ist freilich noch zu viel; denkt man aber an die langjährige Knechtschaft Italiens und an die alten von der Priesterschaft und der herrschenden Klasse genährten Vorurteile, gedenkt man auch der grossen, mannigfaltigen Ausgaben, die sich Italien in diesen letzten Jahrzehnten für seine Entwicklung hat auferlegen müssen, dann begreift man schon, warum das Land in dieser

beziehung noch hinter vielen anderen steht. Das budget des öffentlichen unterrichts beträgt ja nur ungefähr 35 millionen mark, während in Preussen, wo die zahl der einwohner beinahe so gross ist, wie in Italien, dasselbe sich auf 44 millionen mark bezieht. Es kommt dann noch hinzu, dass auch diese summe teilweise in unnötigen honoraren vergeudet wird, so dass die gesamtheit der lehrer, besonders der sekundarlehrer — geschweige denn der elementarlehrer — schlecht bezahlt wird und viele schulen der nötigen einrichtung entbehren; deswegen erreicht bis heute der unterricht selten seinen zweck. Es sind natürlich ausnahmen zu verzeichnen, wie z. b. in Oberitalien, wo die kultur seit vielen jahren heimisch ist.

Man hat wohl vor einigen jahren den schulzwang eingeführt, aber aus verschiedenen gründen, die ich hier nicht zu erwähnen brauche, hat das gesetz fast keine folge auf dem lande gehabt. So fehlt also der erste grundstein zur volkserziehung.

Die schulordnungen wurden oftmals in Italien geändert. Das erste gesetz, das sich mit der unterrichtsordnung befasste, ist das piemonteser Casati-gesetz vom jahre 1859; obgleich dasselbe viele veränderungen erfahren hat, ist doch die einteilung der schulen die nämliche geblieben. Das ganze schulwesen umfasst demnach wie damals die fünfklassigen elementarschulen, die sekundarschulen und die universitäten. Die ersten sind alle gemeindeschulen; von den universitäten sind die meisten staatsanstalten, einige jedoch freie institute. Die sekundarschulen, auf die wir unser augenmerk lenken, sind grösstenteils staatlich und teilen sich in humanistische gymnasien und realschulen.

Die humanistischen gymnasien sind achtklassig, zerfallen aber in zwei stufen: das sogenannte *ginnasio* mit fünf klassen und das dreiklassige *liceo*. Es existiren in Italien 159 staatliche humanistische gymnasien. Dieselben bereiten die zöglinge für die universitäten vor. Die hauptunterrichtsgegenstände dieser anstalten sind latein, italienisch, geschichte, geographie, philosophie und griechisch. Seit drei jahren hat man auch das studium der französischen sprache eingeführt, das in der dritten, vierten und fünften klasse betrieben wird. Nebenbei bemerke ich, dass, während in Deutschland in den sekundarschulen die zahlordnung der klassen mit der höchsten nummer anfängt, um mit der *prima* zu endigen, in Italien das gegenteil der fall ist, und so entspricht die *sexta* der *prima ginnasio* und die deutsche *prima* der *terza liceo*.

Das studium der neueren sprachen ist aber im humanistischen gymnasium rein nebensache; das der französischen sprache beschränkt sich auf die elementarsten vorkenntnisse. Auch die absicht, die deutsche sprache ins *liceo* einzuführen, scheint jetzt bei der bearbeitung einer neuen lehrordnung aufgegeben worden zu sein.

Die klassischen schulen sind trotzdem diejenigen, welche sich in Italien einer besonderen pflege seitens der regierung erfreuen; der aus den hervorragendsten kapazitäten des landes gebildete oberschulrat gibt sich viele mühe, den klassischen unterricht zu verbessern und zu heben; deswegen

hat man auch im laufe der letzten jahre viele änderungen erlebt; ja man kann sogar behaupten, dass jeder minister — und in Italien bleiben bekanntlich die minister nicht lange auf ihrem schlecht gepolsterten stuhle — seine ideen, seine entwürfe zustande bringen will, und so hat man nicht einmal zeit gelassen, die ergebnisse der früheren veränderungen kennen zu lernen. Hiermit bezwecke ich durchaus nicht, die guten absichten der männer zu bemängeln, die am ruder der öffentlichen erziehung stehen; aber man kann doch nicht verkennen, dass dieses stete wechseln der sache mehr schaden bringt als nutzen. Meiner meinung nach ist es diese dem italienischen charakter innewohnende rastlosigkeit, die unter anderm auch bei der jährlichen preisausschreibung für italienische aufsätze einen immer kläglicheren zustand des unterrichts erwiesen hat. Glücklicherweise hat sich im vorigen jahre ein kleiner umschwung gezeigt; auch sind einige theile der lehrordnung leichter gemacht worden, damit die schüler nicht über schädliche überbürdung klagen dürfen; die altgriechische sprache z. b. wird heutzutage beinahe nicht mehr kultivirt. Der unterricht im lateinischen wird nicht mehr nach der alten schablone betrieben, wo man das gewicht auf die blossen grammatischen formen und nicht auch auf den geist der sprache legte.

Der unterricht in der philosophie wird natürlich nur im *liceo* erteilt und beschränkt sich auf die logik.

Ausser dem französischen lehrt man in den gymnasien als nebengegenstände praktische arithmetik und naturgeschichte.

Die gymnasiallehrer unterrichten nach den fächern, die gewöhnlich gepaart sind: z. b. lateinisch mit italienisch, geschichte mit geographie u. s. w. Jedoch sind die verschiedenen fächer in den grösseren städten geteilt, und jeder lehrer hat nicht mehr als 2 oder 3 klassen unter sich.

Salò.

PROF. ROMEO LOVERA.

BESPRECHUNGEN.

- O. BREMER, *Beiträge zur geographie der deutschen mundarten in form einer kritik von Wenkers Sprachatlas des deutschen reichs*. Leipzig 1895. Verlag von Breitkopf & Härtel. 266 s. M. 5.
 G. WENKER und F. WREDE, *Der sprachatlas des deutschen reichs. Dichtung und wahrheit*. Marburg 1895. Elwert'sche verlagsbuchhandlung. 52 s. M. 1.

Eines der grossartigsten wissenschaftlichen unternehmen unserer zeit ist die herausgabe von Wenkers *Sprachatlas*. Derselbe war ursprünglich nur zur aufnahme des jetzigen lautbestandes von nord- und mitteldeutschland bestimmt, wurde aber bald zu einem sprachatlas des ganzen deutschen reichs erweitert. Über die jeweilig fertig gestellten karten erstattet Ferdinand Wrede im *Anzeiger für deutsches altertum und deutsche litteratur* regelmässig bericht, so dass jeder sprachforscher im stande ist, an der hand

dieser berichte sich kartographische lautskizzen herzustellen. Von Wenkers werk ist jetzt etwa ein drittel vollendet, seine herstellung wird noch manches jahr in anspruch nehmen. Wenker macht in der hauptsache die lautlehre zum gegenstand seiner untersuchung; statt der ungefähren angabe der geographischen ausdehnung einer lautlichen erscheinung hat er die genaue betrachtung derselben von ort zu ort eingeführt. Während Fischer seine fragebogen, durch welche er das nötige material für die dialektkarten seiner vortrefflichen *Geographie der schwäbischen mundart* gewann, an pfarrer hinausgab, sind Wenkers gewähsmänner die lehrer; dabei hat Fischer sich nur einzelne wörter in phonetischer transskription geben lassen, Wenker hat hiezu sätze gewählt. Wenker hat ebenso wie Fischer nur unbedeutende anweisungen für die transskriptionen gegeben, ohne zweifel aus furcht davor, dass dieselben vielfach missverstanden würden. Die gewähsmänner sollten in völliger unbefangenheit bleiben und nicht wissen, worauf es im einzelnen falle ankomme. Der atlas gibt die schriftformen der formulare wieder. Wer also auf den karten die genaue phonetische transskription der in den einzelnen orten Deutschlands vorkommenden lautlichen wortformen sucht, wird getäuscht sein. Dadurch, dass jeder gewähsmann auf seine eigene graphische erfindungsgabe angewiesen war, und dass die wenigsten derselben phonetisch gebildet sind, bieten die karten für die einzelnen laute ein wahres chaos phonetischer transskriptionen. Die herausgeber sind sich dieses misslichen umstandes wohl bewusst, sie machen keinerlei anspruch darauf, definitive wortformen zu bieten; sie überlassen es vielmehr der philologischen thätigkeit, aus den originalangaben der formulare die genauen mundartenformen herauszufinden. Damit erscheint der sprachatlas nur als eine vorarbeit; aus seinen karten müssen die karten eines sprachatlases an sich erst abgeleitet werden.

Bremer übt in seinen *Beiträgen zur geographie der deutschen mundarten* an Wenkers sprachatlas scharfe kritik, wie wir wohl annehmen dürfen, im interesse der förderung der guten sache. Wir sehen davon ab, dass Bremer einzelheiten der sprachatlaskarten mit angaben der mundartenlitteratur verglich und viele fehler in den karten zu finden glaubte. Manche seiner ausstellungen wurden von Wenker widerlegt; uns selbst erscheinen Bremers angaben da und dort wenig zuverlässig. So schreibt er infolge irriger auffassung einer bemerkung in Kauffmanns *Geschichte der schwäbischen mundart*, das wort *eis* werde in Schwaben genäsel ausgesprochen, während sich die nasalirung auf ein ganz geringes gebiet beschränkt; die weiteste ausdehnung hat wohl *äē* in *tsäēse* (mhd. *zīslin*). Auch auf die ausstellungen Bremers betreffs der technik der darstellungsweise Wenkers wollen wir nicht näher eingehen. Wenn Bremer den vorschlag macht, 36 wörter zu einer diphthongirungskarte zu verarbeiten, so können wir demselben nicht beipflichten. Entweder sind die beispiele nicht verschiedenartig genug gewählt, oder, wenn die exemplen genügend eigenartig sind, wird die karte, sofern sie nicht in sehr grossem massstabe gehalten ist, wenig übersichtlich. Ferner würden wir die forderung Bremers betreffs der

einzeichnung von grenz- und übergangsgebieten nur in seltenen fällen berücksichtigen, da wir genau genommen überall übergänge haben und unsere ganze einteilung nur durch grundsätzliche nichtbeachtung einer menge von übergängen möglich wird. Ebenso gefährlich ist es, wenn man wie Bremer mit gewissen grundanschauungen über entstehung, leben und verfall unserer mundarten an die beurteilung der im sprachatlas dargestellten erscheinungen herantritt. So darf durch die neueren forschungen als erwiesen angenommen werden, dass die einzelgrenzen aller unter *ein* lautgesetz fallenden wörter nicht notwendigerweise zusammenfallen; man muss also, wie Wenker es thut, wort für wort verfolgen und es seinem gebiete zuweisen, um nach feststellung aller einzellinien zu einem endergebnis zu gelangen. Auch aus der altersverschiedenheit der gewährsmänner würden wir keine kapitalfrage machen. Wo sich unterschiede zwischen älteren und jüngeren leuten finden, sind dieselben natürlich zu berücksichtigen; in vielen fällen werden dieselben jedoch minimal oder gleich null sein. Die hauptquelle seiner ausstellungen findet Bremer mit recht in der unzulänglichkeit der orthographie. Verdienen die formulare unbedingtes vertrauen? Haben die gewährsmänner die laute objektiv richtig erfasst, und haben sie dieselben schriftlich richtig wiedergegeben? Das sind die fragen, die wir uns vorzulegen haben. Es spricht sehr für das unternehmen Wenkers, wenn er uns versichert, dass der glaube an die zuverlässigkeit seiner formulare bei ihm im laufe der jahre nicht gesunken, sondern gestiegen ist; es spricht ebenso dafür, dass die abgrenzungen für die gleichen wörter bei einer vergleichung von Fischers karten mit denen Wenkers in der denkbar besten weise zusammenstimmen. Allein es ist uns doch sehr bedenklich, dass Wenker selbst da und dort andeutet, dass er mit vielen antworten nichts anzufangen weiss, weil er ihre schreibung nicht deuten kann. Trotz der schlechten erfahrungen Kellers mit seinen lehreraufsätzen und trotz der versicherung Fischers, dass er mit seinen ergebnissen sehr zufrieden sein könne, hätten wir es für ein so grosses unternehmen wie das Wenkersche doch für richtiger gehalten, wenn der herausgeber der sprachkarten seinen gewährsmännern wenigstens einige andeutungen für die schreibung gegeben hätte, so für länge und kürze, offene und geschlossene, gerundete und ungerundete, reine und nasal-vokale, für spiranten und explosivlaute, stimmhafte und stimmlose konsonanten, fortes und lenes. Nur hätte er für die verschiedenen teile des reiches auch verschiedene anweisungen erteilen müssen. Bei einem kleineren gebiete, wie es Fischer bearbeitet hat, lassen sich richtige, falsche und zweifelhafte angaben eher noch zu einem brauchbaren gesamtbilde vereinigen; bei einem umfange des untersuchungsgebiets jedoch, wie es das deutsche reich darstellt, wird die richtige interpretation vielfach eine schwierige, zuweilen eine unlösbare aufgabe sein. Es wäre deshalb sehr zu wünschen, dass die bearbeitung einer provinz je in eine hand käme. Das reich ist für einen gelehrten zu gross, und zersplitterungen innerhalb der provinz sind ebenso schädlich. Am besten liessen sich die aufnahmen von den germanistischen seminarien aus bewerkstelligen. Wenn auch unsern

klassischen philologen fragen der deutschen grammatik vielfach ferne liegen, so könnte sich doch sicher jeder germanist einige studierende heranziehen, die ihre kräfte gerne auf einige jahre in den dienst der guten sache stellen und von dorf zu dorf das nötige material zusammentragen würden. Es wäre dazu höchste zeit. Allerdings müsste der staat mit reichlichen mitteln beispringen. So lange dies nicht geschieht, müssen kleinere arbeiten, wie sie z. b. in den württembergischen oberamtsbeschreibungen neuerdings von phonetisch gebildeten über die mundart eines einzelnen bezirks ausgeführt werden, da berichtend und ergänzend eintreten, wo das grosse werk Wenkers fehler und lücken zeigt. Dadurch wird ein zuverlässiges material gewonnen, und so wird indirekt am sprachatlas eine kritik geübt, mit der sich sicherlich auch Wenker und Wrede einverstanden erklären werden.

FERDINAND MENTZ, *Bibliographie der deutschen mundartenforschung*. Leipzig 1892. Verlag von Breitkopf und Härtel. 181 s. 5 m.

Das buch erschien als ein band der sammlung kurzer grammatiken, die von dr. Bremer in Halle herausgegeben wird. Mit rücksicht auf den für einen solchen band bestimmten umfang konnten die titel von litteraturerzeugnissen *in* den einzelnen mundarten nicht aufgenommen werden; das buch enthält nur ein verzeichnis der schriften *über* die deutschen dialekte, und zwar, soviel wir übersehen können, der bis 1. juli 1891 erschienenen. Dabei fanden nur die werke beachtung, welche die *lebenden* mundarten behandeln; solche dialektarbeiten, die sich auf urkunden stützen, fanden nur dann aufnahme, wenn sie sich ihrer ganzen anlage nach in beziehung zur gegenwart setzen. Die der anordnung des buches zu grunde liegende gruppirung der deutschen mundarten wurde von dr. Bremer besorgt. Nachdem sprachforscher wie Fischer und Wenker keinerlei physische oder politische grundlage für die sprachgrenzen finden konnten, ist eine allgemein gültige einteilung eine äusserst schwierige arbeit; allein aus praktischen gründen brauchen wir eine solche, und da sind wir für den anschluss an die herkömmliche oder an die politische teilung, so lange es irgendwie geht. Diesem gesichtspunkt entspricht Bremer in genügender weise. Wir sind jedoch gegen eine zu weit gehende teilung. Was Bremer unter griechischen buchstaben scheidet, in einzelnen fällen auch das, was von ihm unter lateinischen buchstaben geschieden ist, würden wir meist ungeschieden lassen.

Nachdem die litteratur auf dem gebiete der deutschen mundarten in den letzten jahren mehr und mehr gewachsen ist, wird jeder sprachforscher dem verf. für seine fleissige und mühevollen arbeit von Herzen dankbar sein. Es war wahrlich keine leichte aufgabe, einen so reichen stoff zusammenzutragen, und Mentz hat dies in nahezu erschöpfender weise gethan. Zu bedauern ist nur, dass infolge der regen thätigkeit, die auf dem gebiete der mundartenforschung gegenwärtig entfaltet wird, das buch bald nachträge erforderlich macht, wenn es ein zuverlässiger führer bleiben soll.

Reutlingen.

PH. WAGNER.

DR. ADOLF KRESSNER, *Vergleichendes elementarbuch des italienischen, spanischen, portugiesischen*. Mit praktischen übungen. Leipzig 1896. Rengersche buchhandlung. 206 s. Preis m. 4.

Der verf. dieses werkes, dr. A. KRESSNER, hat nicht bloss auf dem gebiete des französischen eine hervorragende thätigkeit entwickelt, sondern auch den übrigen romanischen sprachen ein eingehendes studium gewidmet. Seine treffliche *Bibliothek spanischer schriftsteller*, welche die kenntnis der spanischen sprache und litteratur in weiten kreisen verbreitet, ist bereits auf 17 bände angewachsen. Wie wichtig die kenntnis der übrigen romanischen sprachen für das verständnis der historischen entwicklung des französischen aus der römischen *lingua rustica* ist, wie mannigfache aufklärung lautlicher und grammatischer eigentümlichkeiten der französischen sprache uns das studium der schwestersprachen gewährt, braucht hier nicht auseinander gesetzt zu werden. Die prüfungsordnung *pro fac. doc.* verlangt von den kandidaten, welche französisch für oberklassen wünschen, die kenntnis wenigstens noch einer romanischen sprache. Meist wird man sich allerdings mit dem italienischen oder spanischen begnügen müssen. Am meisten vernachlässigt wird wohl in Deutschland aus naheliegenden gründen das portugiesische, obwohl wir für diese sprache von Reinhardtstöttner u. a. gute hilfsmittel besitzen. Kr. gibt nun zum ersten male ein auf wissenschaftlicher grundlage aufgebautes vergleichendes elementarbuch aller drei romanischen sprachen Südeuropas. Obgleich ursprünglich für kaufmännische kreise bestimmt, als hilfsmittel für das studium der im Rengerschen verlage erschienenen *Handelskorrespondenz in 6 sprachen*, wird das buch doch infolge seiner überaus praktischen anordnung gerade für den studirenden der romanischen philologie, der sich eine elementare kenntnis einer oder mehrerer der genannten sprachen aneignen will, von hervorragendem nutzen sein. In beständiger übersichtlicher darstellung wird die aussprache und wortlehre des italienischen, spanischen und portugiesischen behandelt. Indem z. b. derselbe satz in allen drei sprachen nebeneinander auftritt, kann das übereinstimmende und verschiedenartige derselben klar erkannt werden. Selbstverständlich ist das buch so eingerichtet, dass jede der drei sprachen für sich gelernt werden kann. Sehr eingehend wird die aussprache dargestellt, wobei allerdings vom buchstaben ausgegangen wird, nicht vom laut. Die lautwerte, welche den einzelnen schriftzeichen in den drei sprachen entsprechen, werden nacheinander aufgezählt. Die angewandten phonetischen bezeichnungen sind im ganzen die allgemein üblichen, nur ist die schreibung nicht immer konsequent. So steht stimmhaft $\tilde{z}$ (frz. *je*) neben stimmlosem f (ital. *scegliere*), oder mit vorgeschlagenem dental $d\tilde{z}$ (ital. *leggere*), neben stimmlosem $\tilde{c}$, statt tf (span. *muchacho*). Stimmhaftes s wird durch $\acute{s}$ (ital. *rosa*), stimmloses durch β bezeichnet (ital. *così*, span. *rosa*). Das zeichen der nasalirung eines lautes ist η (port. *ocasião* = *okasiá"η*).

Nachdem die lautwerte der einzelnen schriftzeichen durchgenommen sind, folgen zur einübung der aussprache zwei bekannte texte (vaterunser, gleich-

nis vom schalksknecht) mit untergesetzter phonetischer umschrift (in sprech-takte abgeteilt). In der wortlehre nimmt das verbum naturgemäss den grössten raum ein, zuweilen sind auch syntaktische bemerkungen eingeflochten. Die syntax ist nicht selbständig behandelt. — Den schluss des buches bildet der dritte teil: *übungen*. Hier werden uns ausführliche beschreibungen zweier bekannter hölzelbilder (frühling und herbst) in deutscher, italienischer, spanischer und portugiesischer sprache gegeben, welche ganz besonders geeignet sind, die konversation zu üben, zumal auch im anschluss an das erste bild eine anzahl von fragen und antworten in den drei sprachen hinzugefügt ist.

Wie wir hören, ist eine ausführliche bearbeitung aller hölzelchen bilder für das italienische, spanische und portugiesische in aussicht genommen. Ein wörterbuch ist nicht beigegeben, würde aber für den gebrauch des buches nicht überflüssig sein, da die im vorwort empfohlenen einzelwörterbücher nicht jedermann zur hand sein dürften. — Wir müssen dem verf., der sich als ein vortrefflicher kenner der romanischen sprachen erweist, für dieses hilfsmittel zur erlernung des italienischen, spanischen oder portugiesischen sehr dankbar sein und hoffen, dass dasselbe dazu beitragen wird, die kenntniss der einen oder andern jener sprachen immer weiter zu verbreiten, obwohl der verf. zuweilen verstösse gegen den sprachgebrauch der einen oder anderen romanischen sprache begangen hat.

Bremen.

A. BEYER.¹

*

Dr. A. Kressner ist ein bekannter, wohlverdienter neuphilologe, und gerade deswegen erwartete man von ihm ein korrekteres und gediegeneres werk als dieses. Die darlegung der aussprache und der grammatischen regeln, die allgemeine einrichtung sind zwar lobenswert und offenbaren den tüchtigen schulmann, aber in den einzelheiten sind so viele verstösse gegen den sprachgebrauch, dass ich meine zweifel in betreff der brauchbarkeit dieses buches nicht zu unterdrücken vermag. Ich werde mich darauf beschränken, den italienischen teil zu besprechen.

Im italienischen existirt das pronomen *de* nicht, wie man es seite 20 und 21 findet (*il principe de Bismarck, il cognome de giusto, perdere de vista*). Es sollte *di* heissen; dabei bemerke ich noch, dass anstatt *cognome nome* zu gebrauchen wäre. Dann sagt man in meiner muttersprache statt *brisa* (s. 29) *brezza*; anstatt *taglerò* (s. 57) schreibt man *taglierò*, und hier ist auch ein grammatikalischer fehler vorhanden; anstatt *sagliate* (s. 65) sagt man *uscite*, anstatt *trema* (daselbst): *tremi*; anstatt *doppo* (s. 72 zweimal): *dopo*; anstatt *videmmo* (s. 114): *vedemmo*; anstatt *Majo* (s. 132): *maggio*; anstatt *Francofurto*: *Francoforte*; anstatt *salire in un albero*: *salire su un albero*. S. 145 soll nicht heissen: *rispondere a una questione, fidarsi di Dio*, sondern *rispondere a una domanda, fidarsi in Dio*; so sagt man

¹ Wie schon öfter bringen wir neben der deutschen auch eine ausländische besprechung.

D. red.

auch nicht *uscire da casa*, sondern *di casa*, obgleich die regeln, wie der verfasser (s. 25) sehr gut auseinandersetzt, dagegen sprechen. *Appo i Portoghesi*, statt *presso i Portoghesi*, ist veraltet.

Unrichtig und zum grössen teil auch unverständlich sind folgende ausdrücke: *alla mia giunta* (sollte heissen *al mio arrivo*); *al chiaror della lampana*; *morirono 10 a 12 uomini*; *colla sua deligenza*; *parlar del naso*; *buono ai poveri*; *spietato per i vitti*; *falo per amor mio*; *sardinas sott' olio* (statt *sardine all' olio*); *dar nel quanto a qualcheduno*; *con nosco*; *con rosco* (veraltet); *viaggiare a Roma*; *è il mio carissimo amico dopodite*; *oggi a quindici*; *mentre la conversazione*; *da sè* (für *a casa*) u. a. m.

Ich will einige syntaktische versehen, wie z. b. *oro è più prezioso di argento*, und die vielen druckfehler, die die eile des verfassers bezeugen, nicht erwähnen. Ich hätte wahrscheinlich diese rezension nicht geschrieben, wenn die übungen zur italienischen konversation, die, wie der verfasser sagt, dazu bestimmt sind, den praktischen gebrauch der sprache zu lehren, nicht voller sprachverstösse wären. Von seite 172 bis 206 habe ich keine einzige gefunden, wo nicht etwas unrichtiges zu verzeichnen wäre. Ich will hier nur die auffälligsten böcke angeben, die der verfasser geschossen hat: seite 172 *boschi in fiori*, blühende büsche, anstatt *cespugli fioriti*; s. 178 *provveduto de torricelle*, mit türmen versehen, statt *munito di torricelle*; s. 192 *cadono alla terra*, fallen zur erde, statt *cadono per terra*; s. 192 *le sue foglie*, ihre blätter, statt *le loro foglie*; s. 192 *un fagotto*, ein bündel, statt *un fascio*; s. 192 *funghi*, pilze, statt *funghi*; s. 192 *venenosi*, giftig, statt *velenose*; s. 194 *grui volando* statt *grù volanti*; s. 194 *in due lepri cacciati* statt *le due lepri uccise*; s. 198 *deggiono essere riparate* (deutsche konstruktion) statt *bisogna ripararle*; s. 202 *sortire per* anstatt *uscire da*; s. 202 *macchina da trebbiare* statt *trebbiatrice*; s. 204 *si vi* anstatt *vi si*; s. 206 *rimarcare*, bemerken, statt *osservare* u. s. w.

Infolge dieser und vieler anderer fehler, die ich der kürze halber nicht verzeichne, kann leider dieses werk den praktischen zwecken nicht dienen, die der verfasser erreichen wollte.

Salò.

ROMEO LOVERA.

VERMISCHTES.

THE MASTERPIECE LIBRARY.

Bis vor kurzem besass man in England keine billigen volksausgaben der besten klassiker, wie wir sie in unseren volksbüchern bei Reclam, Hendel, Meyer u. a. haben.¹ Erst der ungeheure erfolg von Mr. Blatchfords sozialistischer schrift *Merrie England*, von der in kurzer zeit eine million exemplare zu drei pence das stück verkauft worden sind, zeigte, dass auch in England derartige ausgaben reissenden absatz finden könnten. Davon angeregt, beschloss der verdienstvolle und unternehmende heraus-

¹ Aber doch z. b. *Cassell's National Library*.

D. red.

geber der *Review of Reviews*, Mr. W. T. Stead, der bekannte verfasser von *The Maiden Tribute of Modern Babylon*, eine bibliothek zu schaffen *corresponding to the admirable German series, Reclam's Universal Bibliothek*; es ist die seit mai 1895 erscheinende *Masterpiece Library*, die der herausgeber ihrer majestät der kaiserin Friedrich gewidmet hat. Für einen penny werden die besten erzeugnisse der weltliteratur in guten ausgaben zu etwa 100 seiten dem volke zugänglich gemacht. Diese bibliothek umfasst mehrere abteilungen.

I. Eine erste reihe enthält in 48 nummern die *Penny Poets*, deren vollständiger satz von ende april 1896 ab für 8 s. 6 d. nach allen teilen der erde hin verschickt wird. Nr. 1 sind *Macaulay's "Lays of Ancient Rome" and other Poems*. Beigegeben ist den ersten 100 000 exemplaren dieser nummer eine einleitung nebst einer reihe von bildnissen und autographen von förderern des unternehmens, den hervorragenden staatsmännern, geistlichen, schriftstellern des heutigen Englands. Dieser teil wird jetzt nur noch gesondert zu 1 d. verkauft. Alle zeitungsn des mutterlandes und der kolonien begrüßten das neue unternehmen mit lebhaftem beifall. 150 000 exemplare dieser nummer wurden in kürzester zeit abgesetzt. Aber ebenso grossen anklang fanden auch die nächsten nummern, von denen bis april folgende erschienen waren:

1. *Macaulay's "Lays of Ancient Rome" and other Poems.* — 2. *Scott's "Marmion."* — 3. *Byron's "Childe Harold," Cantos I, II, and other Poems.* — 4. *Lowell's Poems. Selections.* — 5. *Burns' Poems. Selections.* — 6. *Shakespeare's "Romeo and Juliet."* — 7. *Longfellow's "Evangeline" and other Poems.* — 8. *Selections from Mrs. Elizabeth Barrett Browning's Poems.* — 9. *Selections from Thomas Campbell.* — 10. *Milton's "Paradise Lost" (Abridged).* — 11. *Stories from "The Earthly Paradise." By Wm. Morris.* — 12. *Byron's "Childe Harold." Part II.* — 13. *Whittier, the Quaker Poet.* — 14. *Tales from Chaucer, in Prose and Verse.* — 15. *Milton's "Paradise Lost" Part. II.* — 16. *Moore's "Irish Melodies."* — 17. *Selections from Wm. Cullen Bryant's Poems.* — 18. *The Story of St. George and the Dragon. From Spenser's "Faerie Queen."* — 19. *Poems by Keats.* — 20. *Scott's "Lady of the Lake."* — 21. *Whittier's Poems. Part II.* — 22. *Shakespeare's "Julius Caesar."* — 23. *Pope's "Essay on Man," &c.* — 24. *Tom Hood. Poems Grave and Gay.* — 25. *Coleridge. "Ancient Mariner," "Cristabel," and other Poems.* — 26. *Matthew Arnold. His Poetry and Message.* — 27. *Walt Whitman. "Song of Myself" and other Poems.* — 28. *Poems of Shelley.* — 29. *Clough's "Love Story of a Young Man."* — 30. *Ingoldsby Legends.* — 31. *Scott's "Lay of the Last Minstrel."* — 32. *Poems of Wordsworth. Part I.* — 33. *Poems of Cowper.* — 34. *Poems of Dryden.* — 35. *Poems of Southey.* — 36. *Legends and Ballads.* — 37. *Wordsworth's Poems, Part II.* — 38. *Poems of Mrs. Hemans and Elizabeth Cook.* — 39. *Milton's "Paradise Regained," &c.* — 40. *Poems by Gray and Goldsmith.* — 41. *Irish Ballads.* — 42. *Shakespeare's "As You Like It."* — 43. *Poems by Edgar Allan Poe, Oliver Wendell Holmes, and*

Emerson. — 44. *Thomson's Seasons*. — 45. *Keble, The Christian Year*. — 46. *The Courtship of Miles Standish and other Poems*. — 47. *The Scholar-Gipsy*. — 48. *Adventures of Britomartis, the Lady-Knight of Chastity*.

II. Der erfolg der *Penny Poets* gab dem herausgeber den anlass, auch andere werke in solchen billigen ausgaben zu veröffentlichen. *Why not Penny Popular Novels?* fragt er. Nun sind ja erzählungen und romane vielfach zu ausgedehnt für diese hefte; deshalb sollen sie in gekürzter form erscheinen, so dass sie doch die besten kapitel, die glänzendsten schilderungen, u. s. w. enthalten. Seit januar 1896 erscheint wöchentlich eine nummer, und zwar so, dass unter 4 wenigstens ein fremder schriftsteller vertreten ist. Bis jetzt finden wir darin:

1. "*She*" by Rider Haggard. — 2. "*Monte Christo's Millions*." Dumas. — 3. "*The True History of Joshua Davidson*" (*Jesus of Nazareth*) by Mrs. Lynn Linton. — 4. "*The Vengeance of Monte Christo*." — 5. "*The Scarlet Letter*." Hawthorne. — 6. "*Little Em'ly*" (*From "David Copperfield"*). — 7. "*Ben Hur*." By Gen. Lewis Wallace. — 8. "*It is never too late to Mend*." By Chas. Reade. — 9. "*Mary Barton*." By Mrs. Gaskell. — 10. "*Lay down your Arms*." *A story of the German Wars*. — 11. "*Coningsby*." By Disraeli. — 12. "*The Tower of London*." Ainsworth. — 13. "*The Last Days of Pompeii*." Bulwer Lytton. — 14. "*Jane Eyre*." Charlotte Bronte. — 15. "*The Chronicles of the Schonberg-Cotta Family*." — 16. "*Pride and Prejudice*." Jane Austen. — 17. "*Hypatia*." Charles Kingsley. — 18. "*Charles O'Malley*." Lever.

In weniger als fünf wochen wurden 1700000 exemplare abgesetzt. Folgen sollen werke wie *Vanity Fair*, *Iranhoe*, *The Last of the Mohicans*, *Tom Jones*, *Gabriel Conroy*, *Helen's Babies*, *Tom Sawyer*, *Round the World in Eighty Days*, *Tartarin of Tarascon*, *The Story of Sedan* u. a.

III. „Wenn wir den 40 millionen bewohnern unserer inseln lust und liebe zur lektüre beibringen wollen,“ sagt Mr. Stead, „so müssen wir mit den kindern beginnen.“ Somit ergab sich als nächster teil der sammlung eine 3. reihe: *Books for the Bairns*, von denen seit januar 1896 monatlich eine nummer zu 1 d. erscheint. Abweichend von den anderen ausgaben sind diese hefte, die etwas grösser als unsere Reclams sind, mit hübschen, lebendigen federzeichnungen geschmückt, damit auch des lesens unkundige kinder die geschichte verstehen. In familien, wo höchstens das *penny dreadful* bekannt war, sollen diese kinderschriften ihren einzug halten und den sinn für das schöne und gute wecken. Auch für die kolonien sind sie von hoher bedeutung. So klagte ein australischer schulinspektor, dass die dortige jugend die kinderschriften des mutterlandes nicht verstehe, da sie niemals von den feen und drachen der europäischen kinderstuben gehört habe. Die ersten nummern dieser serie sind:

1. *Aesop's Fables*. — 2. *The Tales and Wonders of Jesus*. — 3. *Nursery Rhymes*. — 4. *Nursery Tales*.

Aufgenommen sollen ferner werden Grimms und Andersens märchen, *Till Eulenspiegel*, *Reinecke Fuchs* u. a. Nr. 1 enthält z. b. auf 64 seiten

etwa 60 fabeln, in grossem druck mit ca. 200 illustrationen. Die folgende von 4 netten zeichnungen begleitete fabel füllt eine seite: *The Frog and the Ox; or the risk of puffing yourself up too much. — An Ox, grazing in a bog, chanced to set his foot among some young Frogs, and crushed one of the brood to death. One that escaped ran off to his mother with the dreadful news; "And, o mother!" said he, "it was a beast — such a big fourfooted beast! — that did it." "Big?" quoth the old Frog, "how big? was it as big" — and she puffed herself out to a great degree — "as big as this?" "Oh!" said the little one, "a great deal bigger than that." "Well, was it so big?" and she swelled herself out yet more. "Indeed, mother, but it was; and if you were to burst yourself, you would never reach half its size." Vexed at this doubting of her powers, the old Frog made one more trial, and burst herself indeed. — Nr. 2 enthält eine aus den vier evangelien zusammengestellte erzählung der thaten und parabeln des herrn, mit mehr als 100 bildern. Vorausgeschickt ist eine einleitung über das leben und sterben des erlösers, aus der ich folgende stelle anführe: "High over London, nearest the sky of all things built by man in the greatest city of the world, towers the golden cross over the golden ball that crowns the dome of St. Paul's. Thus the shame of the gallows of Jesus has come to be the glory of the Christian world. And if you look at the Union Jack of Old England, which flies at the mast of every ship, and under whose protection hundreds of millions of poor men and women sleep and work in peace, there you will find, in the very centre of it, blood-red as the drops which fell from his thorn-crowned brow and spear-pierced heart, the Cross of Jesus."*

Natürlich ruht der emsige herausgeber nicht auf seinen erfolgen aus, sondern plant weitere veröfentlichungen. Wie wäre es mit einem *Penny Blue-Book*? Und als versuchsprobe hat er *Haunting Horrors of Armenia* geschrieben, die in 100 000 exemplaren verkauft worden sind. Doch hat er sein hauptaugenmerk auf eine sammlung von prosaschriften, *Penny Prose Masterpieces*, gerichtet, die nach beendigung der *Penny Poets* in monatlichen nummern erscheinen sollen. Als erste wird Macaulays berühmte übersicht der englischen geschichte im 1. kapitel seiner *History of England* herauskommen. Ihr würde Carlyles *Cromwell* folgen, die die jugend, die grossen schachten und den tod des *Lord Protector* enthalten soll. Eine 3. nummer wäre John Stuart Mills *The Subjection of Women*.

Hoffen wir, dass Mr. W. T. Stead mit seinen neuen plänen ebensolchen beifall findet, wie er vorher erfolg geerntet hat. Vielleicht findet sich auch mancher fachgenosse angeregt, die bekanntschaft dieser neuen erscheinungen zu machen, sei es für die eigene lektüre, oder für seine schüler.

Brieg.

H. FLASCHEL.

GOUIN'S SERIES METHOD.

A Teachers' Training Course (fee: 2 guineas) will be held for ten days, July 21st - 31st, 1896: lectures 10.30 A.M. to 12.30; personal practice 2.30 to 4.30 P.M.¹

Syllabus.

- I. General basis of the method. Mental Pictures. Following the child's thought. Nouns and sense impressions.
- II. Teaching Verbs by gesture. Prepositions and air spaces. Early lessons.
- III. Teaching Sentences. Organization of Lessons.
- IV. Subjective Language. Thought and emotions and their expression.
- V. Complete Lessons. Reading, writing, and spelling.
- VI. Grammar. Visualising the Conjugations.
- VII. Literature Teaching. Examples in English.
- VIII. Literature. Examples in French, etc.
- IX. Advanced Grammar. Charts of German Declensions.
- X. Examinations. Other subjects. Association of Teachers.

A Teachers' Training Course (fee: 2 guineas) will also be held, as above, Sept. 8th to 18th, followed by an *Advanced Course* on the *Teaching of Literature (fee: 1 guinea, single lectures 5s.)*. Analysis and application of the art of literary composition.

Syllabus.

- I. Mental Picture in Literature. Process of teaching by detailed representation. Hints from early life of authors.
- II. Study of the scene, background, colour, stereoscopic effect: method of teaching foreign literature.
- III. The Dual Idea: motive and scene: search for necessary scenes and events: process of Re-invention.
- IV. Character-drawing and Contrast. Emotions, scenes, effects, and interaction of character.
- V. Style and the Choice of Expressions. Influence of harmony, assonance, rhyme, and rhythm. Main laws of the development of a work of literature. Life preparation and particular preparation. Poetry and higher literature.

Certificates of efficiency are granted to fully qualified trained teachers on the Method.

Application to be made in advance to H. Swan, director, Howard House, Arundel Street, Strand, W. C.

* * *

Den freunden der methode Gouin ausserdem zur nachricht, dass die direktoren der londoner Gouinschule, die herren Bétis und Swan, soeben den 1. teil der *französischen serienstücke* veröffentlicht haben. Der band umfasst 93 übungsstücke in vier abteilungen: *Zu hause*, *In der schule*, *Auf reisen*, *Pflanzen*. Preis des 1. teils geb. 3 s. Titel: *Les faits de la vie*. Verlag: George Bell & Son, Fleet Street, London E.C.

¹ Vorheriger abdruck war für diesen ersten kursus leider nicht möglich.

In gleichem verlage und zum selben preise sind 93 stücke des 1. französischen teils für die schüler als *Class Edition*, einseitig bedruckt, zum abtrennen in 3 heften zu 31 nummern zu beziehen.

Quedlinburg.

R. KRON.

A SUMMER SCHOOL OF ART AND SCIENCE.

Enquiries from Germany about boarding in good families during the Edinburgh Summer Meeting (*Ferienkursus*) suggest the advisability of publishing through your columns the advantages offered to foreigners by this course.

It is called "A Summer school of Art and Science" and embraces lectures on social science, philosophy, history, psychology, education, civics, biology, geography, fine art and music. The course is in the tenth year of its existence and is managed by a committee composed of some of the foremost educationists in Scotland.

A building called University Hall has been erected in connection with the movement.

Inclusive tickets for the whole month cost 3*l.* 3*s.*, for a fortnight 1*l.* 11*s.* 6*d.*, for a single course of 5 lectures 10*s.* 6*d.*

The arrangements are very complete. Conducted excursions at cheap rates to historical places take place twice a week, musical rehearsals are given in the evenings, and "symposia" or open conferences on educational topics form an interesting feature of the course.

Although the subjects are not, as in the Frankfort or Berlin Courses, specially linguistic, yet a good opportunity is offered to foreigners of acquiring a knowledge of English. Provision is made for residence in connection with University Hall at 25*s.* a week, and here foreigners should have ample opportunity for conversation with natives. Those who desire to be boarded with private families should apply to the Secretary, T. R. Marr, Esq., University Hall, Edinburgh. Lectures are to be delivered in French by M. Paul Desjardins on *La Grandeur du Moment Présent*, by M. Elisée Reclus on *L'Histoire des Fleuves et des Civilisations Fluviales*, and by Prof. Rein, Jena, on *Herbart, his Life and Teaching*. Full details with syllabus of lectures may be had from the Secretary (price 4*d.*).

The voyage from Hamburg to Edinburgh costs 2*l.* 10*s.* including provisions, return 4*l.* 4*s.*

From London to Edinburgh a return tourist ticket permitting the bearer to visit the principal towns on the route costs 50*s.*¹

Ayr.

D. MACKAY.

¹ Der kursus beginnt am 3. August. Bei dieser gelegenheit sei auch an den gleichzeitig (vom 30. juli ab) in Cambridge stattfindenden kursus der *University Extension* erinnert.

D. red.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

OKTOBER 1896.

HEFT 6.

WELCHE AUSTRÜSTUNG FÜR DAS NEUSPRACHLICHE LEHRAMT IST VOM STAND- PUNKT DER SCHULE AUS WÜNSCHENSWERT?¹

Das thema, über welches ich vor Ihnen zu reden die ehre haben werde, ist mir von dem nun leider nicht anwesenden herrn präsidenten der versammlung — nicht etwa in seiner bestimmten begrenzung und wörtlichen fassung, aber doch seinem inhalt und ziele nach — bezeichnet worden; nicht ich habe es gesucht und gewählt, sondern ich bin gewissermassen in den dienst des themas getreten, das für diese versammlung bereits aufgestellt war. Es sollte, das war die weisung, gegenüber den anschauungen und forderungen der universität das *audiat et altera pars* geltung haben. Dass wir damit wie zwei gegner im rechtsstreit dagestanden und etwa vor dem vielköpfigen schöffen-gericht dieser versammlung einen entscheidenden wahrspruch gesucht hätten, das brauchte nicht angenommen zu werden; nicht dass jeder sein eigenes recht suchte, sondern dass wir gemeinsam das rechte, das richtige suchten, war die absicht, und die hoffnung, dass wir es gemeinsam eher finden würden als gesondert und einander abgewandt; es galt von zwei verschiedenen punkten auf ein ziel zu visiren, um dadurch gerade die rechte zielhöhe zu finden.

Welche austrüstung — dies also ist *meine* frage — für das neusprachliche lehramt ist vom standpunkt der schule aus wünschenswert? Es sollte mich nicht wundern, wenn diese fassung einen gewissen, wenigstens formalen anstoss gäbe. Die

¹ Vortrag, gehalten auf dem 7. neuphilologentage (püngsten 1896).

worte „vom standpunkte der schule“ sind doch wohl entbehrlich, nachdem von dem lehramt gesprochen worden ist? Oder sie sind vielleicht auch geradezu verkehrt? Denn die schule hat nicht als schule normen zu geben, sie selbst hat zu *dienen*, solchen zielen zu dienen, wie sie das in der nation empfundene bedürfnis der kultur und das ideal der bildung mit einander erwachsen lassen. Indessen *weil* eben die schule zu dieser aufgabe berufen ist, muss sie immer von neuem sich selbst prüfen, um *das* für sich finden zu können, was ihr zur erfüllung ihrer wahren aufgabe von nöten ist. Wenn dem ja wohl niemand widersprechen wird: die wirklichkeit widerspricht nicht selten. Die erscheinung, dass die schule ihrerseits die bildungsziele bestimmen will anstatt ihnen zu dienen, ist keineswegs unerhört. Noch weit grösser ist die gefahr, dass sie, abhängig von blosser überlieferung, von falscher zielsetzung, unter dem einfluss verkehrter strömung, oder auch bloss mangelhafter einrichtungen, hemmender äusserer schranken das rechte nicht verwirklicht. Und so hätten wir bei unserer betrachtung immer zwei dinge zugleich im auge zu behalten: die rechte klärung über das bedürfnis der schule einerseits, und dann anderseits — es wird sich beides durcheinander schlingen — die geeignete persönliche ausrüstung, um diesem bedürfnis zu dienen.

Ausrüstung: ich denke, wir nehmen das wort von vorne herein nicht in einem äusserlichen sinne, auf den es freilich hinzudeuten scheint. *Ausbildung* würde ja bestimmter auf den inneren prozess hinweisen, auf die bildende oder gestaltende einwirkung von aussen und die selbstentwicklung und -vervollkommnung. Aber wenn man an alles das denkt, was der lehrer an kräften und erwerb ins amt mitbringt, so kann man dies doch auch als seine *ausrüstung* bezeichnen, nicht etwa bloss um damit an den kommenden kampf zu erinnern, den grossen lebenskampf des lehrers mit dem formlosen, sich immer verjüngenden und nachwachsenden ungeheuer der menschlichen unbildung, der trägen sprödigkeit, der willensverkehrtheit, sondern mehr deshalb, weil *nicht* alles, was der taugliche lehrer mitbringt, von ihm und in ihm ausgebildet ist, sondern etliches auch von der natur mitgegeben, verliehen sein muss.

In der that: seine tauglichkeit oder tüchtigkeit entstammt gewissermassen drei verschiedenen perioden: nicht die engere

zeit der eigentlichen berufsvorbildung, nicht das fachschulstudium allein kommt in betracht; sehr wichtiges kann erst nachher von ihm erworben werden, und nicht unwichtiges muss (oder müsste?) der berufswahl überhaupt zu grunde liegen. Ich sage vielleicht wohl besser: es müsste. Denn man pflegt bis jetzt weit entfernt davon zu sein, sich für das höhere lehrfach auf grund der besten persönlichen vorbedingungen zu entscheiden, für das neusprachliche lehramt vielleicht ebenso wenig wie für das lehramt überhaupt. Und doch werde ich behaupten dürfen, dass jene persönlich-natürlichen vorbedingungen hier für umfassender und unerlässlicher gelten müssen als sonst. Sollen wir sie uns sogleich ausmalen? Ich gestehe, es ist mir gerade bei der aufforderung zur übernahme dieses vortrags als *lockend* hingestellt worden, hier nun einmal ein ideal zeichnen zu dürfen dessen, was unter uns sein sollte, was das herz sich wünschte; und es wäre recht *verlockend*, nun eiligst einige „schlösser in Spanien“ aufzuführen, oder sich auszumalen, auf welchem fusse man leben würde, sobald man das grosse los gewonnen hätte. Wir wollen indessen doch nicht den blick von der wirklichkeit zu sehr hinwegwenden. Es würde uns wenig helfen, wenn wir uns die allergesundesten, gewandtesten und begabtesten jüngerlinge vor das eingangsthor der neusprachlichen studien wünschten. Aber ein *mass* von gewissen persönlichen eigenschaften sollte doch als unerlässlich gelten, ein *mass* von gesundheit, von allgemeiner bewegungsfähigkeit, von bestimmter geistiger begabung.

Als höchstes und selbstverständlichstes: gesundheit der hör- und sprechorgane. Und doch trifft man nicht ganz selten neuphilologen an, die infolge abnormer winkelstellung der kiefer und der zahnreihen überhaupt den *s*-laut nicht zu sprechen vermögen oder nicht als kinder ihn dennoch zu lernen gezwungen worden sind, und die diese kleinigkeit vergassen, als sie sich anschickten, in lebenden sprachen meister und muster zu werden; und nicht ganz selten auch solche, die ein wenig stottern, oder die mit dicker zunge und nervös hastigem wesen über die laute und worte hinweghuschen, um von den durchaus nicht wenigen zu schweigen, deren organ nicht die geringste bildsamkeit erlangt hat, weil sie sich nie genötigt sahen und nie genötigt worden sind, die lässigen laute ihrer mundart durch die bestimmteren der hochsprache zu ersetzen. Und auch an schwer-

hörigen fehlt es nicht ganz, vielleicht in dem grade nur schwerhörigen, dass sie damit in jedem gewöhnlichen beruf und verkehr auskommen würden und vielleicht selbst als lehrer an öffentlichen schulen in allerlei lehrfächern, am ende gar als sprachlehrer, je nachdem man es nimmt und treibt, aber nicht als die sprachlehrer, die sie heute für uns sein müssen. Endlich auch nicht an lehrern mit von hause aus empfindlichen und selbst kränkelnden respirationsorganen, mit bedeckter stimme, häufiger heiserkeit. Freilich werden diese übel zum teil erst im beruf erworben, die schwerhörigkeit bekanntlich leicht oder meistens als wirkung der halsentzündungen, und diese selbst durch die starke anstrengung des organs bei vielfach unvollkommener luftreinheit, temperatur und akustik der schulräume; die nervosität wiederum durch die anstrengung, durch die ganz besonders starke inanspruchnahme des neusprachlichen lehrers, der nicht nur der klasse im ganzen und den klassenmitgliedern als solchen, sondern wirklich jedem einzelnen immer wieder lehrmeister und vorbild sein soll, und der leicht, von berufseifer und temperament fortgerissen, auf die unerschöpflichkeit seiner jugendlichen kraft vertrauend, der selbstschonung vergisst. Um so gewisser aber ist jene forderung der gesunden organe für den eintritt in den beruf oder vielmehr für den augenblick der entschliessung und wahl zu fordern. Nicht bloss der soldat, der postbeamte, der forstmann, auch der katholische geistliche darf, um zugelassen zu werden, keine körperlichen gebrechen haben, um von dem turnlehrer gar nicht zu reden; dem neuphilologen wehrt niemand das betreten seiner laufbahn, aber er selbst sollte sich prüfen, oder wohlwollende freunde — seine lehrer etwa — sollten es ernstlich für ihn thun. Der vorteil bleibt ihm ja, dass es sich nur um bestimmte organe handelt, nicht um wuchs und muskelkraft oder symmetrie und harmonie der gesamten körperbildung! Ein tüchtiges mass allgemeiner körperlicher widerstandsfähigkeit freilich muss doch mit verlangt werden; denn wie viele schon sind vor der zeit zusammengebrochen, denen das erforderliche mass an gesundheit von anfang an nicht zur verfügung stand!

Neben der gesundheit nannte ich natürliche beweglichkeit. Ich hätte auch „geschmeidigkeit“ sagen können. Auch dieses gut ist ja eben von *natur* dem einen verliehen und dem andern

versagt; und wenn es zu einem gewissen grade auch ergebnis äusserer einwirkung, frucht auch der erziehung und der selbst-erziehung sein kann, so müsste die eigenschaft doch jedenfalls schon einigermassen vorliegen, wenn das studium begonnen werden soll. Wer in langsamem geistestempo mit fleiss und beharrlichkeit sich durch einen ganz wesentlich buchmässigen schulunterricht hindurchgearbeitet hat, allmählich sein lateinisches skriptum zur zufriedenheit des lehrers, seine übersetzung aus Plato in halbwegs erträgliches deutsch, seinen deutschen aufsatz auf grund aufmerksamen zuhörens nach gewünschter disposition und ohne sprachfehler, und ähnlich andres hat herstellen lernen, und dann vielleicht aus irgend einem mehr äusseren grunde das studium der lebenden sprachen ergreift, der besitzt damit noch nicht die schätzbare vorschulung für diesen berufsweg. Schon von früh auf müsste er für die verschiedenen seiten des sprachlebens überhaupt interesse gezeigt und bei sich entwickelt haben, auch für die physisch-klangliche, freude an gutem lesen, sprechen und vortragen namentlich auch in der muttersprache, freude ferner an der mannigfaltigkeit sprachlich-litterarischer kunstformen; ein mass natürlicher beredsamkeit oder doch leichtigkeit der rede ist kaum entbehrlich, die (so häufige und uns im übrigen an sich ja gar nicht unsympathische) geistig-körperliche schwerfälligkeit deutscher schuljünglinge ist hier keine gute mitgift.

Erwünscht aber ist — um auf den dritten punkt zurück-zukommen — überhaupt eine bestimmte art geistiger begabung. Eine einseitige verstandesbegabung, ein vorwiegend logisches streben, eine namentlich dem einzelnen und kleinen zugewandte grübelnde neigung führt hier zu keinem glücklichen ziele; eine gewisse unmittelbarkeit der auffassung, eine gewisse feinfühligkeit und empfänglichkeit gegenüber fremder eigenart gehört hieher; interesse für das reiche konkrete leben der gegenwart und seinen kulturinhalt natürlich nicht minder. Und dazu soll dann — da es sich doch nun einmal um das neusprachliche lehramt an schulen handelt — das nicht fehlen, was überhaupt dem, der das lehramt wählt, nicht fehlen sollte: ernst des geistes, kraft zur hingabe und freude aus der hingabe an ein wesentlich geistig lohnendes werk, und — ein mass innerer heiterkeit, mit der sich dann wohlwollen fast von selbst verbindet, interesse und freude an den menschen um ihrer selbst willen samt all

ihrer thorheit und inneren gebrechlichkeit, die fähigkeit zur erhebung über kleines und grösseres ungemach durch humor, ein bisschen weltverachtung ohne menschenhass: all dieser dinge bedarf in der that, wer es (um den scherzhaften titel eines ernsthaften englischen buches nachzuahmen: *How to be happy though married*) zu der kunst bringen will, „schulmeister und doch glücklich zu sein“.

Doch ich muss es ja wiederholen: solche gute dinge können grossenteils erst mit der zeit erworben werden, oder doch erst mit der zeit, erst im leben, sich *entwickeln*, sie werden nicht von dem 19jährigen mitgebracht, der über die schwelle der hörsäle tritt. Im keime gleichwohl müssten sie vorhanden sein. — Aber sollen nicht auch wir nunmehr über die schwelle der hörsäle treten, d. h. uns zur periode des hochschulstudiums wenden? Wir werden doch, um für dieses natürliche hauptgebiet unserer betrachtung den rechten massstab zu finden, noch etwas mehr ins weite schauen müssen. Wenn schon die bis hieher geltend gemachten forderungen oder wünsche naturgemäss eine bestimmte auffassung der berufsaufgabe, eine bestimmte art der späteren amtsverwaltung, des zu erteilenden unterrichts zur voraussetzung hatten, so müssen wir nun ja wohl vor allem über diese art selbst ins reine kommen. Und hier könnte nun die ganze schar der unterrichtsfragen aufgerollt werden, die seit etwa 15 jahren die fachgenossen beschäftigt, angenehm angeregt und auch unangenehm veruneinigt haben. Aber ich will und darf doch auf eine breitere besprechung verzichten. Denn soweit es für unsere heutige frage von bedeutung ist, ist jene bewegung zum ziele gelangt. Nicht bloss dass in den preussischen lehrplänen und in denjenigen anderer staaten ein bestimmtes ergebnis gezogen, anerkannt und massgebend gemacht ist: man kann auch unabhängig davon sagen, dass gewisse forderungen der neueren zeit sich eben durch ihre eigene kraft durchgesetzt haben, wenigstens für alle die kreise, welche pädagogischer gedankenbewegung zugänglich und der wandlung ihrer übernommenen gepflogenheiten nicht unfähig sind. Wie gross der gesamtkeis der übrigbleibenden ist, das entzieht sich meiner beobachtung; nach den wendungen, die in den nun zahllos gewordenen reformschriften, -aufsätzen, -vorträgen, -thesen etc. bis auf den heutigen tag angewandt zu werden pflegen, möchte

es scheinen, als ob noch immer eine grosse, schwere, dumpf gebliebene masse erst von einzelnen emanzipirten angeregt, aufgeweckt, elektrisirt werden müsse. Ich möchte doch hoffen, dass diese wendungen mehr die bedeutung haben, das hervortreten der verfasser zu rechtfertigen; soweit mein gesichtskreis reicht, *verschliesst* man sich den erhobenen forderungen kaum mehr, man *will* sie erfüllen, man versucht sich, vervollkommenet sich, tastet freilich und zweifelt im einzelnen, geht nicht selten in der irre, neigt zu sehr nach einer seite, bleibt erheblich, oder auch *sehr* erheblich, unter dem gewollten oder gesollten; aber, wie gesagt, man lehnt die aufgabe nicht ab, und wer es thun wollte, träte wenigstens so in den schatten, dass er nicht als gegner geachtet zu werden brauchte.

So ist denn — und auch wenn meine beobachtungen *nicht* für einen grösseren kreis, nicht für die gesamtheit der beteiligten zutreffen sollten, was ich allerdings für sehr möglich halten muss — es ist doch ausgemacht, es ist moralisch erledigt, dass nicht grammatik zu lernen ziel bleiben kann, sondern die sprache selbst, und zwar *auch* durch hülfe der grammatik, dass sprachliche schulung nicht gleichbedeutend ist mit grammatischer schulung, sondern dass diese nur ein stück von jener bildet, dass die litteratursprache nicht die zu lernende sprache schlechthin ist, und noch weniger die akademische, oder die ältere, dass die physische seite der sprache ebensowohl ein ernstliches lerngebiet bildet wie die geistige, dass dem wissen von der sprache ein wirkliches können, dem schriftlichen vermögen ein mündliches sich zugesellen muss, dass die schule bis an die schwelle des wirklichen lebens (wenn auch nicht wirklich mitten in dasselbe hinein) führen, und dass durch die fremde sprache bekenntniss mit dem fremden volke nach seiner konkreten lebenserscheinung eröffnet werden soll. Gegenüber diesen erkenntnissen, dieser errungenschaft, dieser klärung scheint mir das, worüber man noch verschiedener ansicht ist, noch streitet, von immerhin untergeordneter wichtigkeit. Nicht etwa schlechthin unwichtig, das wäre pädagogischer leichtsinn, aber verhältnismässig. Ich weiss, dass in Ihrer mitte eigentlich eine ganz andere auffassung vorhanden ist: es erscheinen Ihnen, die Sie in der praxis und im einzelnen das rechte suchen, die unterschiede tiefgehend, ja grundlegend und entscheidend, und der

kampf um diese verschiedenheit nimmt Sie oder doch viele von Ihnen am meisten in anspruch: auch zeugt das nur von dem grossen interesse und von dem ernste, wovon Sie diesen berufsfragen gegenüber erfüllt sind. Aber man kann doch auch das *gemeinsam* angestrebte und errungene sehen und darin das bedeutendere erblicken, und ich von meinem standpunkte aus muss es. Welches sind nämlich, wenn wir recht zusammenfassen, jene streitigen punkte? Es sind hauptsächlich folgende drei. Erstens: soll die fremde sprache ganz oder doch fast ganz ohne vermittelung der muttersprache gelehrt werden? Zweitens: soll die erkenntnis ihrer gesetze, also die grammatik namentlich, nur gelegentlich mit dem sprachstoff gewonnen werden? Drittens: soll praktische beherrschung auf allen stufen das oberste der ziele sein? Sicherlich sind diesen gegenüber die übrigen vorhandenen streitfragen von geringerer wichtigkeit: also z. b. die art des ersten hineinkommens in die sprache, der beste weg zur aneignung einer echten aussprache, und alle die methodischen einzelfragen, so sehr auch gerade auf diese die arbeit der gegenwart sich richten muss, nachdem die grossen grundsätze festgestellt sind. Hier zumal, wo es sich darum handelt, die rechten anforderungen an die *lehrkräfte* klar zu stellen, können alle diese methodischen einzelfragen ganz auf sich beruhen, während jene grundsätzlichen zielforderungen eben die geeigneten männer nötig machen.

Nun sprach ich schon vorhin auch vom versuchen, vom tasten, zweifeln und irregehen bei denen, die zum rechten ziele *streben*. Und darauf denn muss mir wohl gestattet sein doch ausdrücklich etwas näher einzugehen. Der frage nach den rechten zielen und der rechten methode tritt für mich die sehr praktische gegenüber nach den thatsächlichen persönlichen leistungen. Die alte kontroverse, ob die methode den guten lehrer und den guten unterricht mache oder die persönlichkeit, ist ja hoffentlich nun als solche zergangen; aber geblieben ist und bleiben wird die unterscheidung: was ist es, das die methode gewähren kann und muss, und was ist es, das die persönlichkeiten leisten müssen? Das letztere ist nicht bloss die korrekte ausführung korrekt gegebener vorschriften, sondern es ist bewegung der persönlichkeit mit ihrer beobachtungskunst, ihrem takt, ihrem können, ihrer technik und schulung, ihren geistigen ressourcen,

ihrem interesse, ihrem sachverständnis, ihrer liebe, ihrem ernst! Man will zwar heute offenbar in weiten kreisen des höheren lehrerstandes nicht viel mehr davon wissen, dass nicht alle alles oder doch genügend viel können und leisten sollen, dass nicht der eine ebenso gut sein soll wie der andere (*not one man as good as another*, wie der demokratische volksredner fragend ausrief, wobei er von dem bekannten irländischen zuhörer den hübschen zwischenruf erhielt: *yes, and a great deal better!*), man ist sehr empfindlich, wenn man sich nicht vollständig und allseitig anerkannt sieht, aber das ändert an der natürlichen ungleichheit und unvollkommenheit nichts, und diese ist in meinen augen auch gar keine schande.

Zunächst wird die lösung der aufgabe, ein (namentlich mündliches) sprachliches *können* bei den schülern zu erzielen, selbstverständlich sehr durch das mass des könnens bei dem lehrer bedingt. Es ist zwar nicht so, dass der des französischen und englischen am besten mächtige lehrer auch seine schüler darin am weitesten bringe; bei ihm ist der abstand zwischen der erzielten klassenleistung und dem vorbild oft sehr gross, während nicht selten derjenige von ganz mässigem eigenen können seine schülerschaft ungefähr auf seine höhe bringt, was denn für diese eine sehr erfreuliche höhe bedeutet. Aber das können ist eben bis jetzt doch in vielen fällen beschränkter als man wünschen muss. Ich will sogleich noch ein zugeständnis machen: Wenn die forderung des *vollen* könnens, der wirklichen und absoluten sprachbeherrschung von den vertretern neuer ziele nicht selten so ohne weiteres und als selbstverständlich hingestellt wird: wer die wirklichkeit kennt, weiss, dass jenes absolute ziel immer nur relativ erreicht werden kann, nicht bloss von den schülern, sondern auch von den lehrern; und während auf dem gebiete der grammatik oder auf den andern, rein verstandesmässig begründeten gebieten der sprachlehre wirklich unfehlbare kenntnis erwartet werden darf und sicherheit in der anwendung dazu, während ohne sie der lehrer für unfähig erklärt werden müsste, so kann auf dem gebiete des technischen könnens oder überhaupt des persönlichen könnens, wo es unendlich viele stufen gibt, jede stufe ihren wert haben, von jeder stufe aus eine positive wirkung geübt werden, wenn nur rechte lebendigkeit, bemühung, sorgfalt, ausdauer, natürliches

geschick nicht fehlen. Gleichwohl muss es wiederholt werden, dass im ganzen die erreichung des ziele — auch dieses ziel auf eine wohl erreichbare, mässige höhe gestellt — noch viel zu wünschen übrig lässt.

Die fremdnationale aussprache, die überhaupt ganz selten und nur von einzelnen individuen unter glücklichen umständen so weit erreicht wird, dass sie nicht, mindestens an gewissen stellen, in gewissem zusammenhang, in gewissen lagen, in der erregung, der eile, der ermüdung u. s. w. sich unvollkommen erweise, sinkt unter dem einfluss der deutschen umgebung, des deutschen sprachgebrauchs, der anstrengung und übermüdung immer wieder nach unten. Ich glaube, dass auch dem Sisyphus der stein zuweilen schon unterwegs etwas abwärts rollte, weil er doch nicht in jedem augenblick mit voller kraft gegen ihn drückte. Und wenn es gilt, immer und ewig die mangelhaften laute richtig zu stellen, zu scheiden und zu reinigen, zu pressen oder zu dämpfen, wenn jede gegend, jedes alter, jeder mund gewissermassen seine besonderen schwierigkeiten entgegenstellt, so wendet sich die aufmerksamkeit und energie leicht einer bestimmten seite zu und versagt gegenüber andern, so dass das ganze als ganzes selten ganz schön wird. — An sehr ungleichen ergebnissen lässt man sich ferner bis jetzt bei den sprechübungen genügen. Die kunst, schon ziemlich früh die schüler über die blossen und unmittelbare wiedergabe der vorgesprochenen oder gelesenen wortgruppen zu einer gewissen mannigfaltigkeit der verbindungen, zu einer ganz bescheidenen freiheit der bewegung zu führen, wird nur teilweise geübt; die rolle der schüler wechseln zu lassen, viele in rascher folge in thätigkeit zu setzen, darin muss man sich wohl im ganzen noch sehr vervollkommen. Die an die lektüre angeknüpften sprechübungen halten sich oft viel zu lange in mechanischer anlehnung und werden vielfach nicht in festem stufengang freier und vielseitiger. Die verbindung von technik und geist, oder sagen wir von sicherer technik mit etwas geist, kann eben doch nicht entbehrt werden, wenn der unterricht wirklich befriedigen soll; der berühmte, etwas seltsam klingende, an die philologen gerichtete imperativ des grossen neuhumanisten („habe geist!“) schallt doch wohl auch in das neue reich der neuphilologen. Freilich, sie müssen im rein technischen viel voller aufzugehen vermögen als jene andern, müssen

es nicht scheuen, eben eine art von technischen lehrern neben den turn- und gesanglehrern zu sein, und ihre freude nicht bloss aus dem interessanten stoff, sondern mehr aus der interessanten lebendigkeit der zöglinge und des unterrichtsbetriebs zu holen; aber sie rühren doch immer an einen geistigen inhalt und sollten nie auf lange zeit ungeistig werden.

Viel weniger als die fragen des anfangsunterrichts sind bekanntlich diejenigen der höheren unterrichtsstufen öffentlich und gemeinsam erwogen worden; dem einzelnen bleibt hier viel zu suchen und zu finden; eine ganz geschickte behandlung der lektüre auf der oberstufe, der poetisch-dramatischen lektüre natürlich noch mehr als der andern, ist im ganzen noch selten, eine ungeschickte nicht sehr selten. Ich habe nicht oft gehört, dass man in obersekunda in der französischen tragödie *madame* und *vous* mit „Madame“ und „Sie“ übersetzen liess, aber ich habe es doch gehört, und habe zwischen dieser unbefangenen aller leistungen und den wirklich guten mancherlei fragwürdige zwischenstufen kennen gelernt. — Wie die vereinigung von technik und geist sich nicht von selber auf der strasse findet, so bildet weiterhin die verbindung der grammatischen korrekt-heit und auch grammatischen schulung mit dem ergebnis eines praktisch-sprachlichen könnens ein nicht minder schwieriges problem, und in dem masse, wie die schwierigkeit dieser verbindung ihnen zum bewusstsein kommt, meinen viele doch schliesslich nur mit dem einen von beidem ernst machen zu müssen. — Als im ganzen noch nicht recht gelöst sehe ich auch die erzielung solcher schriftlichen arbeiten an, die auf sicherer auf-nahme der guten vorbilder beruhen und doch nicht bloss ein mosaik von konkreten reminiscenzen oder gar von isolirt ge-lerten phrasen darstellen. — Als gar nicht zureichend erscheint mir ferner, offen gesagt, das mass pädagogischen blickes, pädagogischer erfahrung und pädagogischen ernstes bei der auswahl der lektüre. — Und sehr vervollkommen muss sich endlich der anschluss der verschiedenen fachlehrer derselben anstalt an-einander, das sichere zusammenwirken und aufeinanderbauen — jetzt, wo man nicht mehr den koran in der gestalt von Plötz besitzt und einfach die *suren* desselben unter sich zu verteilen braucht.

Ich hoffe, man wird die erwähnung dieser unvollkommen-heiten im zusammenhang unserer betrachtung nicht unangemessen

finden; das thatsächliche bedürfnis wird doch nicht vollständig erkannt ohne den blick auf die wirklichkeit der kräfte, ihrer schranken und hemmungen; neben das ziel des zu erreichenden stellt sich das ziel des zu überwindenden. Nun werden natürlich niemals die mängel persönlichen könnens aus der welt verschwinden, um so weniger, je mannigfaltiger und eigenartiger dieses persönliche können sein soll. Nie wird unzulängliche begabung durch technische ausrüstung *ersetzt* werden; stets wird tüchtige natur sich zu achtungswerter leistung zu erheben vermögen, und ein gewichtiges stück der „ausrüstung“ wird diese stets bleiben. *Der* ausrüstung aber, die *verlichen* werden kann, müssen wir uns darum nicht mit minderem ernste zuwenden.

Ich weiss, dass die universitätslehrer nicht selten über dasjenige klagen, was ihre zuhörer (oder dürfte man vielleicht auch hier noch sagen: zöglinge?) von der schule her mitbringen; bald, weil es ihnen zu wenig ist, und bald, weil es nicht das rechte scheint. Der gedanke, dass die höheren schulen in ihren einzelnen lehrfächern ausdrücklich für das universitätsstudium dieser fächer vorschulen müssten, liegt dort sehr nahe, nachdem die gymnasien lange zeit wirklich in allererster linie vorschulen des althilologischen studiums gewesen sind. Aber die gegenwärtige idee der höheren bildungsanstalten schliesst doch dieses ziel oder diese vielheit von zielen nicht mehr ein, oder sie dient ihm nur *per accidens*. Die wandlung, welche in den unterrichtszielen der lebenden sprachen vor sich gegangen ist, die hervorhebung des könnens und die verhältnismässige zurückstellung des wissens oder erkennens ist dem wissenschaftlichen studium natürlich ungünstig; es wird mehr elementares erst zu lernen bleiben. Aber wenn die schulen ihre neuen ziele recht anstreben und erreichen, so müssen sie damit doch der arbeit der universität nach einer anderen seite wertvollen dienst leisten — wie eben ja auch die ziele der hochschulausbildung sich mit verschoben haben oder verschieben müssen.

Freilich, diese dreifache verschiebung, der schulziele, der universitätsaufgabe und der methodischen unterrichtsnormen, vollzieht sich, obwohl unter sich im zusammenhang stehend, doch nicht so einfach, dass nun alsbald alles wieder sich glatt in einander schlösse und schön zusammenstimme. Es war gute, alte, d. h. bequeme zeit, als man latein und griechisch auf den

schulen lernte so viel als möglich, das gelernte erweiterte, ergänzte, verdoppelte auf den universitäten und dann wieder lehrte auf schulen, als sicherheit des wissens, reichthum der kenntnisse nebst ruhiger anwendung derselben auf diesem fest umschlossenen gebiete das gemeinsame und einzige ziel war. Wie weit sind wir davon entfernt! Das studium dieser sprachen ist längst etwas anderes geworden als die einfache, wenn auch reiche und ernste, ergänzung der schulerrungenschaft, und das lehren wieder ist etwas ganz anderes geworden als das möglichst reichliche ausströmen des erworbenen möglichst reichlichen wissens. Und doch ist dort das verhältnis noch immer ein einfacheres als bei den lebenden sprachen. Hier dehnen sich die ziele des wissens, des erkennens, des verstehens und des könnens so breit neben einander, können sich so mannigfach verbinden oder — trennen, sind so schwer insgesamt zu erstreben, dass ein auseinanderfallen, ein abbrechen, dass beziehungslosigkeit, dass unfruchtbarkeit des einzelnen immer nahe liegt, dass die rechte korrespondenz und volle organisation immer fraglich bleibt.

Das missverhältnis *konnte* hier grösser werden als irgendwo sonst, und ist es sicherlich zum teil geworden. Es sind des öfteren sehr schwere klagen gegen den universitätsbetrieb erhoben worden, der in stolzer unzugänglichkeit auf sich selber ruhen, sich seine ziele setzen und des wirklichen künftigen bedürfnisses der zuhörer nicht gedenken wolle, der in der rein wissenschaftlichen erforschung des von der bethätigungssphäre der künftigen lehrer weitest abliegenden die kraft und zeit verbrauchen lasse, der eine art von chinesischem verhältnis zwischen prüfungsstoffgebiet und amtsbefähigung verwirkliche. So weit meine kenntnis der verhältnisse reicht, durften diese vorwürfe recht bestimmt auftreten, ohne unrichtig zu sein. Und wie denn die extreme sich nicht bloss berühren, sondern einander hervorrufen, so musste die forderung auftauchen, man solle mit dem ganzen jetzigen universitätsbetrieb aufräumen und dem praktischen bedürfnis des könnens und verstehens der sprachen durch eine praktische ausbildung dienen. Die aussicht, dass ein derartiger vorschlag einen jähen sieg erringe, wäre meines erachtens überhaupt nicht gross. Wir sind in Deutschland von natur nicht sehr umstürzlerisch, wir sind etwas phlegmatisch oder doch bedächtig, auch etwas eigensinnig, wir denken immer mit vielen köpfen

zugleich und darum nicht leicht in einer richtung, wir werden nicht leicht fortgerissen, wir sind auch nicht vorwiegend praktisch, wir behalten immer eine vorliebe für das beschauliche, und die reine wissenschaft um ihrer selbst willen ist uns teurer als irgend einem andern volke. Und so würde ich, welches auch meine persönliche überzeugung wäre, überhaupt nicht fragen: sollen wir uns für solchen umsturz erklären oder nicht? Wie ich auf dem gebiete des schulunterrichts immer für umbildung eingetreten bin statt für umsturz, nicht aus kluger vorsicht oder aus bürgerlicher zaghaftigkeit, sondern nach meiner innersten schätzung der dinge, so müsste ich auch hier für umbildung eintreten, für weiterbildung auf besonderen linien, für verbindung und vermittlung des auseinanderstrebenden, für vollere organisation, für das suchen einer rechten harmonie.

Ich könnte sagen, dass das Gegenteil eines harmonischen verhältnisses oder überhaupt eines gesunden verhältnisses schon obwalte zwischen der dauer der studienzeit und dem verwertbaren ergebnis der studien bei nicht wenigen kandidaten. In der that, jene, die studienzeit, ist immer länger geworden; nach einer durchschnittsberechnung, die ich vor jahresfrist bei einer ziemlich grossen zahl von angehenden fachleuten zu machen anlass nahm, legten die neuphilologen die staatsprüfung erst im 14. semester ab! Und das mass der dann bewiesenen sprachbeherrschung (diesen begriff mit einschluss des sprachverständnisses genommen) ist oft überraschend gering. Aber vielleicht muss ein solches ergebnis deshalb gar nicht auffallend genannt werden, weil es bei studirenden anderer gebiete entsprechend zu sein pflegt? Oder ist es nicht des mathematikers gutes recht, die elementar-mathematik zu verlernen, während er in das studium der höheren untertaucht? und darf nicht der studirende der alten sprachen mindestens die schulschriftsteller und ihren inhalt und vielleicht auch die elementargrammatik auf eine lange zeit aus den augen verlieren und aus dem sinn? Pflügt sich der germanist während seiner akademischen zeit etwa just um Uhlands balladen oder Schillers *Tell* oder um *Hermann und Dorothea*, um Johann Peter Hebel, die brüder Grimm und alle die anderen dichter und prosaiker zu bemühen, die er nachher in der schule ganz besonders zu behandeln hat? Es ist doch mit den lebenden fremdsprachen etwas anderes. Gewissen *stoffen*

darf man auch hier zeitweilig den rücken kehren, um in sublimere höhen hinaufzudringen, aber von der aufgabe des könnens, des beherrschens, des möglichsten zueigenmachens kann man sich nicht ungestraft abwenden, auch nicht auf ganz kurze zeit; und diese aufgabe vor allem liegt doch hier vor, als erste und als letzte, als gewisseste, regelmässigste. Der neusprachliche lehrer ist hier nur mit dem musiker zu vergleichen, für den als selbstverständlich gilt, an jedem tage seines lebens zu *üben*, und der schon nach einer etwaigen unterbrechung von wenig tagen einen rückgang seines könnens verspürt und beklagt, der jedenfalls mit der pflege dieses könnens nicht innehält in der zeit, wo er generalbass, harmonielehre, kompositionstheorie, instrumentationskunde, musikgeschichte oder die musikalischen klassiker selbst studirt. Freilich, ganz das gleiche ist das verhältnis von können und verstehen oder erkennen für ihn und für den neuphilologen ja nicht; ganz gleich sind überhaupt zwei dinge oder zwei verhältnisse in der wirklichen welt nicht; aber die ähnlichkeit geht hier jedenfalls viel weiter, als man im allgemeinen zu fühlen scheint. Hier wie dort kann das theoretische studium weit eher eine unterbrechung erfahren, um ohne besonderen nachteil wieder aufgenommen und fortgesetzt zu werden, als die praktische bethätigung, die übung. Von dem augenblicke an, wo jemand den entschluss gefasst hat, sich den lebenden sprachen zu widmen, muss er seiner technischen ausbildung unausgesetzt leben, der wissenschaftlichen zu gegebener zeit, in rechtem ernste, mit hingabe und ausdauer, nach strengen normen, mit schönen zielen, aber der technischen immer und auf alle weise. Diese aufgabe der technischen ausbildung mag vielen als eine zu untergeordnete erscheinen, nicht recht würdig eines deutschen akademikers; und doch ist sie keinem, der eine *kunst* treibt, jemals erlassen worden, auch nicht den grössten künstlern, deren menschenwürde doch wohl derjenigen der grossen gelehrten gleichsteht. Für uns aber handelt es sich — um doch darauf zurückzukommen — um harmonische ausbildung verschiedener kräfte, ein ziel, dessen sich doch wohl der strebende freuen, darauf er stolz sein könnte. Nicht ein neutrum zwischen den könnenden und wissenden zu sein, ein dilettant unter den letzteren und ein stümper unter den ersteren, sondern ein rechtes wissen und ein rechtes können (wenn auch keineswegs ein vollkom-

menes!) in sich zu verbinden, das ist hier die natürliche und schöne aufgabe. Und mit dem können ist nicht bloss ein einseitiges, nicht bloss das wesentlich physische, die fertigkeit gemeint; sondern auch das zuhausesein, das sichere sichzurechtfinden und zuverlässige verstehen der gedanken wie der formen, der eigentlichen begriffswelt und der empfindungsweise, der vornehmen litterarischen geisteswerke wie der volkstümlichen ergiessungen, das *fühlen* der sprache neben der bewussten erkenntnis. Die grenze zwischen können und wissen, so sehr diese beiden als pole gegen einander zu stehen scheinen, ist eben, in der nähe besehen, doch eine fließende. Aber gedenken wir doch des wissens, oder vielmehr der wissenschaftlichen erkenntnis als solcher nunmehr ausdrücklich.

Man könnte aus dem bisher gesagten die folge ziehen wollen, als ob ihr an zeit und kraft nur zu widmen sei, was von der praktischen bethätigung übrig bleibe, und als ob das ein recht mässiger rest an zeit und kraft sein möge. Das aber wäre dann doch schon der umsturz, von dem vorhin die rede war. Noch verbindet alle, die deutsche hochschulstudien mehr als bloss zum schein getrieben haben, die durch irgend eins der studienfächer wirklich hindurch gegangen sind, das gemeinsame band diessr unvergleichlich strengen geistigen schulung; sie alle sind in die methode der ernstesten wissenschaft irgendwie hineingetaucht, alle haben die arbeit der wirklichen wissenschaft wenigstens in der nähe geschaut, alle haben grosse schwebende probleme menschlicher erkenntnis fühlen gelernt, und sie tragen eine gemeinsame wirkung mit hinweg, man erkennt sie später im leben an der art ihres urteilens, an dem verständnis für geistige probleme überhaupt, an der achtung vor der wahrheitsforschung, und sie erkennen einander und vermögen sich zu verstehen, auch bei sehr ungleichartigen studiengebieten der einzelnen, und auch wenn die zeit und praktische lebensaufgaben und alle möglichen einflüsse das eigentlich akademische ihnen längst wieder genommen haben. Wo irgend träger dieser wissenschaftlichen bildung mit solchen, denen sie fehlt, zusammenzuwirken haben, bleibt der unterschied wenigstens in der tiefe fühlbar; es ist doch ein ähnlicher unterschied wie der, welcher den offizier seinem wesen nach von den übrigen heeresangehörigen scheidet. Von diesem vorzug, von dieser inneren verbindung und gleich-

artigkeit, insbesondere auch mit den amtsgeossen, lassen zu wollen, das könnte den lehrern der neueren sprachen nicht frommen. Man könnte ja heutzutage, gemäss den jetzigen grundsätzen der methode und hauptzielen des unterrichts, wieder sprachmeister ausbilden, und zwar sehr viel voller, besser, vielseitiger, bewusster ausbilden als die von ehemdem waren, und ich hätte nichts dawider, wenn man die befähigung für die unteren oder auch mittleren klassen von einer solchen sprachmeisterbildung abhängig machte, wenn man diese befähigung etwa als sogenannte nebenfakultas zu anderen, wissenschaftlichen erwürbe, wie man ja auch für das von den wissenschaftlichen studien so weit abliegende turnen sich tauglich macht und hie und da (vielleicht in zukunft öfter als bisher, es wäre das sehr schön) für das singen oder zeichnen. Und ebenso halte ich es für möglich, dass mit der seminaristischen bildung diese fremdsprachmeisterliche verbunden würde, wie es schon jetzt an elementarlehrern nicht ganz fehlt, die die französische sprache auf der unteren stufe nach unseren grundsätzen tüchtig lehren. Aber wer die lebenden sprachen, oder eine derselben, zu seinem eigentlichen studium macht, der muss an *jenem* ziele festhalten. Er muss in seiner person das verwirklichen wollen, was doch immer nur durch eine unvollkommenheit der geschichtlichen entwicklung auseinander gefallen ist, nämlich die verbindung des erkennenden wissens und des beherrschenden könnens. Das heisst also: er muss weder der entwicklung des könnens nur das von zeit, interesse, energie und frische widmen wollen, was von der arbeit des erkennens und wissens zufällig bei ihm übrig bleibt, noch aber auch der wissenschaftlichen erfassung, ergründung, durchdringung seines lerngebiets nur dasjenige, was von den praktischen, ihrer natur nach ja unendlich ausdehnbaren übungen ihm noch an wissenschaftlicher neigung und kraft verbleibt. Den grösseren anteil der zeit (wenn wir einfach diese messen und teilen wollen) wird er der wissenschaft auch in zukunft zu widmen haben, denn in ihr gibt es keine blitzzüge und jähen luftfahrten, sondern nur ein schreiten und ein graben, und ihre gefilde sind von mächtiger breite und ungleichem boden, und sie sollen nicht bloss überschaut, sondern wenigstens zu irgend einem bruchteile mit eigenen füssen begangen, an irgend einer stelle mit bearbeitet werden.

Immerhin muss auch der wissenschaftliche unterricht und das wissenschaftliche streben der wahrhaft verfügbaren zeit eingedenk bleiben, zumal die akademische gesamtzeit doch (das wird man nach meiner ziffernangabe von vorhin zugeben) nicht etwa noch eine weitere ausdehnung verträgt, sondern vielmehr einer zusammenziehung bedarf. Dass wir nur uns ausrüsten, schulen, Vorbilden, ein wenig versuchen und viel warten sollen, bis wir *nel mezzo del cammin di nostra vita* angelangt sind, um dann nur die verbleibende absteigende hälfte des lebens (so *viel* von ihr verbleibt!) der eigentlichen lebensarbeit zu widmen, das ist doch ein unnatürlicher, ein tief unerfreulicher zustand! Es gilt also zu fragen — nicht grade: was ist das allernotwendigste, unentbehrlichste, das verwendbarste aus dem theoretischen gebiete? (Es handelt sich ja nicht so sehr um praktische verwendbarkeit des stoffes, als um geistige erziehung der persönlichkeiten, und es muss auch der neigung und befähigung der einzelnen ein gewisses recht der bewegung bleiben.) Aber doch zu fragen: was bildet einen wesentlichen bestandteil zu dem bilde, das der studirende von dem stand der wissenschaftlichen erkenntnis mit hinwegtragen soll, was rundet sich zu einem in sich wohl verbundenen gesamtbild und gesamtbesitz zusammen? Und wohl auch: was ist, wenn auch nur mittelbar, geeignet, die berufstüchtigkeit wirklich zu fördern, die grundlagen zu vertiefen und zu befestigen, die sicherheit der bewegung zu verbürgen, die genugthuung und arbeitsfreude zu erhöhen? Doch alle solche formulirungen werden von fragwürdigem werte bleiben, denn „es denkt sich manches bei den worten“, und bei den sorgfältigst gewählten worten lässt sich doch verschiedenes denken und noch eher — verschiedenes thun!

Der den seitherigen akademischen betrieb treffenden ausstellungen wurde schon vorhin flüchtig gedacht. Um noch etwas näher darauf zurückzukommen, so ist ihm als willkür oder einseitigkeit besonders vorgeworfen: das festhalten der studirenden bei den ältesten oder doch älteren entwicklungsstufen der sprachen, die verfrühte beschäftigung derselben mit textkritik, und die verwendung der älteren studirenden (doktoranden) zu wissenschaftlicher handlangerarbeit. Dem einspruch gegen diesen stand der dinge begegnet man eigentlich allerorten ausserhalb der engsten kreise selbst, die ihn pflegen. Zu ihrer entlastung lässt

sich gleichwohl folgendes sagen. Die philologische methode, wie sie zunächst innerhalb der altsprachlichen studien sich ausgebildet hat, erlaubt die übertragung auf die neusprachlichen am ehesten und vollsten für die gebilde jener früheren sprachperiode. Auch ist doch wohl nicht zu verkennen, dass die gelehrten da am ehesten anregend wirken werden, wo sie selbst am angeregtesten, am lebhaftesten interessirt sind, und dass die gewisseste schulung da gegeben wird, wo die bestimmtesten, regelmässigsten methodischen operationen anwendung finden. Hinzufügen darf man vielleicht auch, dass es eben nötig ist, in ausdauernde kleinarbeit hineinzuführen, bevor zu grösserer und umfassender die kraft gesammelt sein kann; oder dass es vor allem gilt, *irgendwo* die strenge schulung der wissenschaft empfangen zu haben, um dann auch für ziemlich weit abliegende geistesarbeit tauglich zu werden. Und endlich vielleicht, dass die kärrner wirklich doch nur da beschäftigt werden können, wo die könige oder die andern bauherren bauen, und dass die anfänger eben als kärrner beginnen müssen, um später vielleicht werkgesellen oder meister zu werden.

Gleichwohl werden wir die geschilderte beschränkung oder einseitigkeit der studiengebiete doch nur als ein *übergangsstadium* zu betrachten haben, nur als übergangsstadium gerechtfertigt finden können. Aufgabe der zukunft, der weiteren entwicklung muss es sein, mehr und mehr die *gesamte* geschichte der sprachen und der litteraturen, das ganze natur- und kulturleben der sprachen in gleicher weise zum gegenstand der lehre und bearbeitung zu machen, und damit auch bei den studirenden — unbeschadet aller verschiedenheit der neigung, befähigung und bethätigung im einzelnen — doch grundsätzlich *alle* die geistigen kräfte in bewegung zu setzen, die für die volle bewältigung ihrer aufgabe in betracht kommen. Erlaubt ist, zeitweilig den geist vorwiegend in einer richtung zu beschäftigen; nicht statthaft aber oder doch sicher nicht gut und nicht gesund, dies so zu treiben, dass über der bethätigung bestimmter einzelner kräfte andere, unentbehrliche erlahmen und absterben. Das auge darf nicht so lange auf das kleine und einzelne geheftet werden, dass es dauernd kurzsichtig wird, nicht mehr ins weitere zu blicken, nicht mehr grösseres zusammen zu erfassen und nicht mehr stereoskopisch zu sehen vermag. Auch könnte doch niemand

leugnen, dass die lebenden sprachen in ihren ausgelebten, überwundenen, kindlichen litterarischen stufen für uns doch toter sind als die sogenannten toten, und dass jene kindliche geistesstufe nicht die kraft ausüben kann wie die männliche der antiken.

Es wäre unrecht, nicht anzuerkennen, dass *in dieser hinüberbewegung* von der enge des älteren gebiets in die diesseitigeren schichten der litteratur- und sprachentwicklung *die hochschulen neuerdings doch schon begriffen* erscheinen, und um so zuversichtlicher glaube ich den begriff des übergangsstadiums anwenden zu dürfen. Muss doch *überhaupt* auch der hochschulunterricht sich *je nach der zeit* einigermassen zu wandeln wissen. Gewiss je nach den wendungen, die die wissenschaftliche forschung nimmt, und der damit zusammenhängenden verschiebung der bedeutung der einzelnen gebiete; aber auch je nach dem bedürfnis der zuhörer, nicht einfach dem unmittelbar praktischen, aber dem bedürfnis, wie es in höherem sinne erwächst aus dem sich selbst korrigirenden und verjüngenden bildungsideal der zeit. Denn so frei die wissenschaft an sich ist und bleiben soll, die wege, in die es den forscher hineinzieht, sind nicht just diejenigen, auf welche er seine hörer zu führen hat.

Andrerseits aber kann nicht alles, was diesen wünschenswert ist oder auch was wirklich nebeneinander nötig ist, der katherunterricht geben, ja auch nicht einmal die regelmässigen und amtlich geordneten übungen, wie sie dem seminar zufallen. Jenem vor allem liegt es ob, das grosse gebiet der phonetik, so wie es die gegenwärtige wissenschaft durchforscht und ergründet hat, der allgemeinen wie der speziell-nationalen, zu übermitteln, ferner zu lehren: die sprach-geschichte, wenn wir dieses wort in einem ganz weiten sinn nehmen wollen, als geschichte der laute, der wortgestalten, der formen und der gesetze, der natürlichen tendenzen und der einwirkenden einflüsse, als geschichte der sprache an sich und der sprachlichen kunstgebilde, als wissenschaftliche litteraturgeschichte, die letztere wenigstens zu gewissen teilen, um eben einen begriff wissenschaftlicher litteraturgeschichte zu geben; das alles natürlich nicht ohne die beziehung zu den benachbarten und verwandten sprachen, welche eben zur wissenschaftlichen erkenntnis der erscheinungen gehört. Dem katherunterricht liegt aber weiterhin ob das, was man als sprachphilosophie zusammenfassen könnte, die ergründung und beleuch-

tung der psychologischen unterlage der sprachlichen gesetze und erscheinungen (so in der syntax, der bedeutungslehre u. s. w.); und ihr gegenüber doch auch — indem wir wieder von der sprache zu den sprachkunstwerken hinüberblicken — analyse litterarischer kunstwerke als solcher, also auch angewandte ästhetik. In der that, mir scheint das, so weit es nicht schon verwirklicht ist, eine vornehme und wichtige aufgabe dieses unterrichts, die denkende vertiefung in etliche der bedeutendsten oder interessantesten litterarischen kunstwerke, die man ja freilich auch auf anderem, privatem wege, auf dem der stummen lektüre holen kann, die aber lebendiger sein wird und zu weiterer lebendiger aufnahme anderer werke hinführen wird, wenn sie eben in lebendigem vortrag gegeben wurde. Seien wir den ästhetischen zielen unserer nachbarn, unter denen die berühmtesten namen sich gerne auf diesem gebiete bethätigen, nicht zu sehr abgewandt, seien wir hier nicht zu eigensinnig deutsch, schätzen wir nicht gering, was bei uns nun einmal nicht grade hergebracht ist. Nicht selten steht bei den menschen hinter der geringen schätzung einer sache die geringe eigene befähigung dafür. Diese befähigung eben sollte gewonnen werden, wo sie nicht schon gewonnen ist. Und damit wäre dem ziele aller sprachbeschäftigung, dem physischen, nachahmenden können, der geistigen erkenntnis und dem empfindenden verstehen, die gebührende gleichmässige rechnung getragen, soweit lehrender unterricht es thun kann.

Es ist in neuerer zeit wiederholt auch von sehr berufener seite die klage erhoben worden, dass die deutschen studirenden während der mehrjährigen dauer ihrer universitätsstudien zu ausschliesslich empfangend, zu wenig selbstthätig seien, dass sie wenigstens zu bestimmten, abgeschlossenen persönlichen leistungen zu selten genötigt würden oder sich selbst nötigten. Bei den studirenden der neueren sprachen ist ein solcher zustand, ein solches verhalten ganz besonders verkehrt. Und es kann sich bei ihnen nicht bloss um die gelegentlich von wohlwollenden und ernstlich teilnehmenden dozenten gegebenen anregungen oder aufgaben handeln; dauernd muss bei ihnen der aufnahme und verarbeitung des wissenschaftlich dargebotenen die eigene bethätigung zur seite gehen. Fachliche vereinigungen, enge persönliche verbindungen müssen der beständigen übung und be-

thätigung dienstbar gemacht werden. Einen ganz breiten raum muss für sie namentlich auch die *lektüre* einnehmen. Wenn zwischen den deutschen und z. b. den englischen studirenden der *alten* philologie der grosse unterschied ist, dass die letzteren vor allem die autoren reichlich, vollständig und wiederholt mit selbständiger aufmerksamkeit durchlesen und die ersteren diese thätigkeit als eine gar nicht wissenschaftliche unter ihrer würde glauben, so mag dieser unterschied im übrigen ja auf sich beruhen, aber die neueren philologen sollten ihren älteren stiefbrüdern in solchen anschauungen nicht folgen. In die sprache, in die so reich ausgestalteten lebenden sprachen kann man nicht eindringen ohne eine breite eindringliche lektüre. Die muss nicht aufgeschoben werden bis in spätere tage, die muss ein beständiges anliegen des studirenden sein, die muss seinem sprachverständnis die natürliche füllung geben. Und zur lektüre muss hinzutreten ein reichliches, unermüdliches, nachahmendes oder freier sich versuchendes *schreiben*, damit man das unendlich schwierige gebiet eines in sich selbst sicheren fremdsprachlichen stiles wenigstens in einem gewissen grade (die sich übereinander folgenden grade sind auch hier endlos) erreiche. Ich möchte die hoffnung aussprechen, dass der besuch unserer universitäten durch ausländer mit dem entsprechenden anliegen wachse, ebenso wie der besuch der ausländischen bildungsstätten durch unsere studirenden, und dass hier ein fachmännisch-freundschaftlicher internationaler austausch weiteren umfang und fruchtbarere bedeutung gewinne. Solche beziehungen können wertvoller werden als ein (meist doch nicht grade langer und durch so mancherlei hemmnisse und abzüge beeinträchtigter) aufenthalt im auslande unter beliebigen verhältnissen, der im übrigen ja allerdings immer äusserst wünschenswert bleibt. Freilich, auf plötzliche, grosse, wirklich viele zugleich beglückende hülfe aus staatsmitteln würde ich nicht zu sehr rechnen; an der schürze der mutter regierung zupfen immer zu viele hilfsbedürftige söhne zu gleicher zeit, und unser bedürfnis erscheint leicht sehr abstrakt gegenüber den weit konkreteren, an denen es niemals fehlt. Jedenfalls gilt es vor allem zuzusehen, was man selber für sich und an sich schaffen und erreichen kann.

Dass es leicht sei, die studirenden im einzelnen zu solcher art von selbsthülfe zu bewegen, glaube ich nicht. Der junge

mensch ist in diesen jahren noch zu wenig individuum, noch zu sehr herden- oder doch genossenschaftsmensch, er lässt sich zu gerne noch tragen vom strome der gemeinschaft, er überlässt die verantwortung für sein thun und treiben gerne noch dem unpersönlichen ganzen, der herrschenden standesüberlieferung. Er versinkt, auch wenn er ein fleissiger student ist, doch meist mit der masse in eine gewisse passivität oder wenigstens blosser rezeptivität, er nimmt das tempo seines arbeitens so wie es sich ihm von selbst bildet, er hält nicht eigentlich haus mit zeit und kraft, er entwickelt wenig elastizität, er treibt dem zeitpunkt der prüfung entgegen ohne sich in fest bestimmten schritten diesem zeitpunkte zu nähern, er wird zuletzt bedrückt von der masse des noch nicht verarbeiteten oder erarbeiteten, und in der entscheidenden periode erdrückt oder doch etwas plattgedrückt. In der that, wenn man die amtlich aufgezeichneten ergebnisse der studien, die wissenschaftlichen prüfungszeugnisse, liest, so hat man sehr oft das gefühl, dass der jüngerling, der mit tausend masten in den ozean der fachstudien hinausgefahren sein mag, nur auf bescheidenem boot, oder auch nur auf lose zusammenhängenden planken (und vielleicht auch ein bisschen greisenhaft lahm geworden) in den hafen gelangt sei.

Und freilich, es ist ihm ja nicht vergönnt, sich auf sein eigenes fach oder überhaupt auf ein einzelnes wissenschaftliches gebiet zu beschränken; ihm ist eine gruppe von fächern vorgeschrieben, oder die wahl zwischen einigen gruppen. Ich weiss, dass sich in neuerer zeit wiederholt der wunsch geltend gemacht hat, es möge dem neusprachlichen studium oder seinem erfolg auch dadurch aufgeholfen werde, dass dem einzelnen nur *eine* der fremden sprache zugemutet werde, nicht zwei, und zwar zwei ihrem wesen nach vielfach verschiedene, zwei sich leicht kreuzende und gegenseitig lähmende zugleich. Aber in einer zeit, wo das *pädagogische* bewusstsein doch auch seinerseits viel lebendiger geworden ist und wo dieses pädagogische bewusstsein sehr bestimmt gruppierung der verwandten fächer in der hand desselben lehrers, vermeidung des nebeneinander von vielen fachlehrern für die schule, rein erzieherische normen für stoffauswahl und stoffbehandlung anstatt der fachmännischen fordert, in einer zeit, wo man in der spezialisierung mehr und mehr ein

unglück für die gesunde gemeinsame entwicklung erblickt, kann nicht erwartet werden, dass jene forderung sich leicht durchsetze. Pädagogisch stehen immer die beiden neueren sprachen, die auf unsern schulen eingeführt sind, einander näher als jede von ihnen irgend einem andern fache. Aber sicherlich, eine verbindung des französischen mit dem lateinischen, oder des englischen mit dem deutschen, würde nirgendwo ungünstig aufgenommen werden, ebenso wenig wie die verbindung lebender sprachen mit geschichte oder geographie, für welche in der that innere beziehung hinreichend vorhanden ist.

Und nun käme die ausrüstung, wie sie *nach* schule und universität, in der übergangszeit, der pädagogischen ausbildungszeit und wartezeit zu gewinnen wäre, und wie sie im amte selbst sich verstärken und befestigen muss. Aber ich will dieses gebiet nicht wirklich noch betreten oder gar durchwandern, zumal es zum teil schon zwischendurch mit berührt worden ist. Eins kann ich nicht verkennen: wenn man zusammennimmt, was, wie vielerlei, und wie eigenartig schwieriges von den werdenden neuphilologen gefordert wird, wie viel höher auch — um das nicht zu verschweigen — immer das ziel der wirklichen sprachbeherrschung sich gesteckt findet (denn alle bemühung um die rechte erkenntnis dieses ziele wie um seine erreichung hat nur ergeben, wie schwer erreichbar, wie fast unerreichbar es doch sei), so könnte der mut der fachlehrlinge leicht recht tief sinken. Aber frischer mut überhaupt, ebenso wie initiative und beweglichkeit, darf dem nicht fehlen, der hier seine laubbahn sucht; mit phlegma oder ängstlichem zagen kommt er überhaupt zu keinem ziele. Sehr viel besser, ja entschieden gut ist ja bereits die aussicht auf rasche verwendung in befriedigender äusserer stellung geworden. Bessere einrichtungen auch für die ausbildung wird doch wohl die zukunft bringen.

Sie wird sie um so eher bringen, je gewisser die fachgenossen den draussenstehenden und den massgebenden die überzeugung zu geben vermögen, dass ihr thun etwas wert ist, ihr wollen gesund, ihre bestrebungen nicht ohne eine allgemeine bedeutung. Noch sieht man in weiten kreisen der nation mit voller gleichgültigkeit auf die neue arbeit der modernen sprachlehrer, und in nicht ganz engen kreisen (die ich jetzt nicht näher bezeichnen will) auch noch mit etwas spott über die nichtigkeit und äusser-

lichkeit der neueren ziele. Noch muss die schätzung der welt erst erobert werden. Ich möchte niemand verleiten, für sich eine grössere schätzung in anspruch zu nehmen als ihm zukommt (das gegenwärtige geschlecht leistet darin im ganzen schon mehr als genug). Aber dass jeder einzelne an seinem teile das zu verwirklichen trachte, was in der idee seines berufes liegt, das freilich müssen wir ja wohl alle von herzen wünschen. Es ist nicht *zufall*, dass man in unserer zeit physische korrektheit der sprache, eine gewisse fähigkeit mündlichen ausdrucks, einen gewissen praktischen besitz der fremden sprachen, eine gewisse unmittelbarkeit des verhältnisses zu ihnen zum ziele macht: es hängt dies eben doch mit einer nicht unwesentlichen wandlung unseres bildungsideals und vor allem unseres schulbildungsideals zusammen. Nicht um rückkehr zum platten utilitarismus, nicht um verzicht auf die idealen ziele und die eigentlich geistige vervollkommnung handelt es sich. Über den gegensatz von nützlich und schön, das auseinanderfallen von tüchtigkeitsbildung und adelsbildung soll eben hinausgestrebt werden, denn er ist in *vergangenen* kulturverhältnissen begründet. Die *vermittlung* zwischen den ansprüchen des *ideals* und denjenigen des *bedürfnisses* suchen wir mehr und mehr, und indem wir daran mitarbeiten, dürfen wir uns an unserm bescheidenen teile als kulturträger empfinden.

Aber es genügt nicht, sich gelegentlich in festlicher stunde so zu fühlen; man muss es durch seine ganze persönlichkeit wirklich *sein*. Und es genügt auch nicht, sich einmal zu dieser aufgabe vorbereitet zu haben; man löst sie eben nur durch sein dem beruf gewidmetes *leben*, in dem es immer wieder gilt sich zu klären, zu ergänzen, sich zu überwinden, sich zu erheben, immer wieder sich *neu zu rüsten*. Das wertvollste stück der „ausrüstung“ ist eben dasjenige, das *unter* der rüstung getragen wird, in der tüchtigen brust, im fröhlichen willen.

Koblenz.

W. MÜNCH.

DIE NEUSPRACHLICHE REFORM IM LICHT DER PREUSSISCHEN DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN.¹

Ob in den beratungen und beschlüssen der preussischen direktoren-versammlungen *vor* dem jahre 1892 auch schon der reform gedacht ist, wie weit diese vielleicht dort verständnis und wohlwollen gefunden hat, diese und andere fragen zu beantworten, hat heute schwerlich einen anderen als geschichtlichen wert. Für praktische schulmänner bietet es erheblich mehr interesse zu wissen, wie sich *seit* dem genannten jahre die neusprachler an den preussischen höheren knabenschulen zu den neuen lehrplänen gestellt haben, ob sie mit der damals geschaffenen lage zufrieden sind, ob sie die bestimmungen der lehrpläne für den unterricht in den neueren sprachen als ausführbar betrachten oder sie als unhaltbares zugeständnis an die reformer ansehen und beseitigen möchten, ob sie eine weiterentwicklung des neuen oder die rückkehr zu alten zuständen wünschen. Auskunft darüber sucht man in den verhandlungen der direktorenkonferenzen; der berichterstatter für eine solche ist am ersten in der lage, aus den berichten der einzelnen schulen das gesamtbild für die betreffende provinz zu entwerfen. Naturgemäss erstrecken sich bericht und verhandlung nicht über den ganzen bereich des französischen und englischen unterrichts, aber ebenso naturgemäss sind es die am meisten strittigen, vielseitiger erfahrung bedürfenden punkte, welche von der behörde zur beratung gestellt werden. Seit ostern 1892 hat man behandelt:

1) Auswahl und behandlung der neusprachlichen lektüre für die oberen klassen der gymnasien und realschulen, in der provinz Schleswig-Holstein (juni 1892),

¹ Vortrag, gehalten auf dem 7. neuphilologentag (pflingsten 1896).

2) lehrplan des fakultativen englischen unterrichts auf gymnasien, in Schlesien (juni 1894),

3) umfang und methode der sprechübungen im französischen und englischen unterrichte, in Hannover (juni 1895),

4) die erfahrungen, die beim französischen unterrichte mit der neuen lehrmethode gemacht worden sind, in Posen (juni 1895), und zwar no. 1—3 auf grund von einem bericht und gegenbericht und der ihnen angefügten leitsätze, no. 4 nur im anschluss an einen bericht bezw. seine ergebnisse. Dann ist nur mündlich verhandelt in Westfalen (juli 1895) über die frage:

5) Welches sind die geeigneten mittel auf unseren höheren schulen, das i. w. auf den praktischen schriftlichen und mündlichen gebrauch der neueren sprachen, insbesondere der französischen, bemessene lehrziel zu erreichen? lehrplan s. 74, abs. 2.

Wie sich die beteiligten bei der erörterung über diese themata zu den einzelnen forderungen der reformer verhielten, das lassen Sie mich zunächst darlegen. So kurz als möglich, um Ihre geduld nicht zu missbrauchen. Der berichterstatter für Schleswig-Holstein, der im zweiten theile seines gutachtens (*behandlung der lektüre*) grund hätte, sich mit der reform abzufinden, erklärt kurz, „dass ihm die spezial-schriften über allerlei methoden, welche in letzter zeit erschienen, zum grossen teil unbekannt geblieben“. Das hindert ihn aber nicht, die these aufzustellen: „Der gebrauch der fremden sprache als unterrichtssprache ist zu verwerfen“. Dass die these gar nicht zur beratung kam, erreichte der vorsitzende durch den blossen hinweis auf die neuen lehrpläne; dass sie aber aufgestellt werden konnte, ist kaum damit zu entschuldigen, dass der berichterstatter noch nicht in der lage war, den entwurf dieser lehrpläne zu benutzen.

Dem ANFANGSUNTERRICHT im allgemeinen gilt ein leitsatz des berichterstatters für *Hannover*: „Das gedächtnismässige erfassen des fremden sprachstoffes, welches die sogenannte neuere methode fordert, ist dem kindesalter, besonders der unterstufe angemessener, als die vorwiegend grammatische schulung und führt im mündlichen gebrauche der sprache zu befriedigenderen ergebnissen als diese.“ Mit einer stimme mehrheit verwirft ihn die versammlung, so grossen wert auch der antragsteller, unter hinweis auf die forderungen der einzelgutachten, auf seine fassung legt. Allerdings scheint die ablehnung aus einem formellen

grunde geschehen zu sein, weil nämlich der satz kaum im zusammenhang mit dem thema der beratung stände. Auch die *Posener* versammlung beschäftigt sich mit der gestaltung des ersten französischen unterrichts. Der berichterstatter erklärt sich gegen einen besonderen lautirkursus, weil dadurch kein satzsprechen, kein satzton zu erzielen sei, eine ansicht, zu der sich auch die übrigen herren bekennen (these III^a). Mit grosser wärme tritt der referent für das lehrverfahren nach dem elementarbuch von Plötz-Kares ein, das ihm „mustergültig“ erscheint. Ob der herr wirklich danach unterrichtet hat? Es ist doch kaum glaublich, dass jemand eine gute aussprache, geschweige echten satzton mit einer methode erreicht, die von der ersten lektion an lautlehre, rechtschreibung, grammatische unterweisung, herübersetzen, hinübersetzen gleichzeitig betreibt! Dass es einen mittelweg zwischen diesem überhastenden vorgehen und einem lautirkursus gibt, scheint der genannte nicht zugeben zu wollen. Ich finde nämlich nicht, dass er den in meinem bericht geschilderten lautkursus erwähnt, obwohl dieser von der ersten stunde an dem zusammenhängenden sprechen und dem satzton sich widmet, aber nur das eine ziel: die aussprache, nicht auch schreiben und übersetzen, ins auge fasst¹; ein ähnliches verfahren kennen Sie, m. h., wohl aus Schmidt-Rossmanns trefflichem lehrbuche, nur dass dieses für jüngere, nicht für lateintreibende schüler berechnet ist. Wenn der posener berichterstatter, der selbst einen propädeutischen kursus für nicht geeignet zur erwerbung einer guten aussprache hält, sich auf *phonetik* nicht weiter einlässt, so kann das kaum befremden; aber von einem zur berichterstattung ausersehenen herrn darf man so viel belesenheit erwarten, dass er nicht den reformern schlechthin die forderung zuschreibt: „Der unterricht beginnt mit einer *eingehenden*, auf lauttafeln und lautschrift

¹ Es ist doch nicht anzunehmen, dass der obengenannte referent mich meint, wenn er sagt s. 55: „Nach dem vorschlage eines berichterstatters soll sich der *lautirkursus* auf eine reihe von wochen erstrecken.“ Das verfahren, wie es mein bericht (abgedruckt in jahrg. III, s. 129 ff. dieser zeitschr.) empfahl, erfordert allerdings etwa 6—8 wochen, ist aber kein blosser lautirkursus. Ich habe die genugthuung, dass geheimrat Münch (in Baumeisters *Handb. der erzieh.- und unterrichtslehre* V, 80) dem von mir ein jahr vorher geschilderten lautkursus das wort redet.

sich stützenden lautlehre“ (s. 52). Für den *englischen* anfangsunterricht im gymnasium verwirft die schlesische versammlung auf vorschlag des referenten und ohne erörterung einen lautirkursus. Der genannte will, im widerspruch mit einer reihe von gutachten, sofort ein lesestück durchnehmen, zuerst freilich bei geschlossenen büchern, aber doch „das schriftbild nicht allzulange vorenthalten“. Der lehrer soll sich dabei nicht der phonetik bedienen; die darauf bezügliche scharfe, von der versammlung angenommene these lautet: „Ein eingehen auf die phonetik ist unbedingt zu verwerfen.“ Was heisst das: „eingehen auf die phonetik?“ Diese wissenschaft treibt doch wohl kein lehrer in der schule und als selbstzweck; soll er aber auch nicht berechtigt sein, den unterschied von zungen- und zäpfchen-*r*, den unterschied von deutschem und englischem *l* und andere schwierigkeiten der aussprache theoretisch den jungen leuten klar zu machen? Das sind feinheiten, rufen die gegner. Durchaus nicht; das sind charakteristische unterschiede, die die schüler kennen müssen, wenn sie gut englisch sprechen wollen. Mit blossem vorsprechen ist dieses ziel nicht zu erreichen; und soll der mit 24 (oder 22) stunden belastete neusprachler des gymnasiums (der in der regel auch den französischen anfangsunterricht erteilt) nicht auch etwas rücksicht auf seine physischen kräfte nehmen?

Im zusammenhange damit lehnt derselbe berichterstatter auch die LAUTSCHRIFT ab, wieder im gegensatze zu mehreren gutachten und mit der begründung: „Sie ist so zeitraubend, dass darüber das wichtigste vernachlässigt werden müsste.“ Darauf erwidere ich: das wichtigste ist *zunächst* die aussprache, weil sie anfang und grundlage des unterrichts ist und der späteren autodidaxis nicht überlassen werden kann; selbst wenn ihre einübung geraume zeit erfordert, so ist diese nie als verloren anzusehen. Mit der lautschrift aber geht die einübung der aussprache schneller, erheblich schneller, von staten als mit blossem vorsprechen. Und was braucht darüber vernachlässigt zu werden? Doch höchstens das einüben der konventionellen rechtschreibung, die aber, wenigstens für den anfang, als minder wichtig, der aussprache den vorrang lässt; insbesondere sind auf obersekunda eigene schreibübungen gar nicht von der behörde angeordnet und auch mit deren allgemeiner forderung „einen

sicheren grund zu legen“, nicht in einklang zu bringen.¹ Dass die lautschrift schädlich wirkt, dafür ist der beweis noch zu führen. Der berichterstatler für Hannover erklärt, dass mehrere berichte eine belastung der schüler darin erblickten und sie deshalb mit recht abwiesen. So leicht darf man sich die beweisführung doch nicht machen, auch nicht wie der referent für Posen diese frage von der besprechung ausschliessen, weil sie in den neuen lehrplänen keine berücksichtigung gefunden habe; mit den zielen dieser lehrpläne hängt sie doch zweifellos zusammen.

¹ Unmittelbar für anwendung einer lautschrift spricht folgendes. Der schüler ist nach der reifeprüfung, vielleicht schon auf dem gymnasium, genötigt, ein allgemeines wörterbuch anzuwenden, und darin findet er die aussprache in lautschrift, einerlei welcher, angegeben. Vielfache erfahrung, nicht theoretisches grübeln, hat mich überzeugt, dass er aus dieser lautschrift den rechten nutzen zieht, wenn er auf der schule diese oder eine andere hat lesen lernen. Sodann eine zweite erwägung. Dieselben obersekundaner, welche englisch lernen, sind verpflichtet, französische vorlagen schriftlich ins deutsche zu übertragen. Dabei beobachten wohl die meisten lehrer das verfahren, den französischen text zu diktiren, um doch einigen gewinn für die fremde sprache einzuheimsen. Wie nun, wenn der schüler nicht alles versteht, auch häufig dagewesene wörter nicht? Da beginnt er denn ein wort mit *c* und sucht nun krampfhaft unter diesem buchstaben im wörterbuch anstatt unter *s*. Man wendet wohl ein, er mag sich doch darauf besinnen, dass der stimmlose zahnreibelaut in beiden schreibungen erscheint; ich behaupte aber, er besinnt sich nicht darauf, die macht des geschriebenen hält ihn davon zurück. Übrigens mag das beispiel schlecht gewählt sein; nehmen wir ein anderes. Der lehrer diktirt einen ganzen sprachtakt, der aus bekannten wörtern besteht. Wieder versteht ihn der schüler nicht; es hilft nichts, diesen einfach abzuspeisen mit: *il faut le débrouiller*. Soll ihm der lehrer die einheiten des sprachtaktes einzeln, ja silbenweise vorsprechen? Das ist kein natürliches französisch, übt keinen zwang, französische rede rasch und richtig aufzufassen. Ich frage Sie, m. h., was würden Sie im ausland thun, oder was haben Sie dort gethan, um etwas nichtverstandenes im laute festzuhalten und später seinen sinn herauszubringen? Doch es lautlich getreu aufgezeichnet! Geht das anders als durch lautschrift? Schwerlich. Darauf beruht der grosse nutzen, den bücher wie H. Sweets *Elementarbuch*, Beyer-Passys *Elementarbuch des gesprochenen französisch* und ähnliche mit ihren texten stiften, dass sie uns nötigen, das zusammengesprochene als einheit aufzufassen; wenn wir sie *laut* lesen, haben wir an ihnen die beste vorschule für den verkehr mit ausländern. Warum soll dem schüler diese einfache handhabe der lautschrift vorenthalten werden, wenn er beim diktat so guten gebrauch davon machen kann?

Die neueren sprachen nicht wie tote zu betreiben, dieser wichtige satz der reform findet allgemeine zustimmung, sodass man auf die SPRECHÜBUNGEN so ziemlich überall den gebührenden wert legt. Einige gutachten in Hannover erblicken zwar in dem betriebe der sprechübungen die gefahr, dass durch sie der neu-sprachliche unterricht zersplittert werden könne; dagegen meint der berichterstatter, dieser gefahr lasse sich vorbeugen, wenn man die übungen in den dienst der anderen unterrichtsaufgaben stelle, sodass die letzteren durch sie mitgefördert würden; man solle deswegen auch davon absehen, eine besondere, nach minuten beschränkte zeit für die sprechübungen anzusetzen. Nicht ganz dieser ansicht ist der korreferent; er sagt: „eine zu weitgehende ausdehnung der sprechübungen wird schon deswegen zu vermeiden sein, weil grammatik, übersetzen aus der fremden sprache und schriftliche übungen, wozu auf der oberstufe noch stilistik, synonymik und métrik treten, nicht vernachlässigt werden dürfen“ (s. 161). Damit widerspricht er sich nach einer seite; er möchte nämlich die sprechübungen auch für die sicherung grammatischer kenntnisse verwendet wissen und erklärt sich, obwohl damit die hauptarbeit der unterstufe gethan wird, gegen möglichste ausnutzung der zeit für sprechübungen im anfangsunterricht. Andererseits befürwortet er trotz der von ihm genannten mannigfaltigen unterrichtsaufgaben der oberstufe eine zunahme der sprechübungen in dem sinne, dass der lehrer, wo immer es angeht, sich der fremden sprache bedient. Bei der beratung entschieden sich die versammelten für die leitsätze des berichterstatters: den sprechübungen solle soviel zeit eingeräumt werden, als ohne schädigung der sonstigen ziele des neu-sprachlichen unterrichts möglich sei, auch bei der *einübung* und wiederholung des grammatischen stoffes könnten sie getrieben werden. Zu einem ebenso erfreulichen schluss ist die schlesische konferenz gekommen: sprechübungen sind von anfang an bis zur oberprima (einschliesslich) und *so oft, wie möglich*, vorzunehmen. In Posen ist man auf diesen punkt nicht näher eingegangen, hat sich aber immerhin nicht gegen diese art von übungen ausgesprochen. Viel kopfzerbrechen hat überall die frage verursacht, wie man das sprechen *über die vorkommnisse des täglichen lebens* dem übrigen unterrichte angliedern solle. Der berichterstatter für Schlesien fordert, dass der vorrat an vokabeln

und phrasen, der für die sprechübungen erforderlich sei, durch die lektüre gewonnen werde; mit dem zusatze „hauptsächlich“ (durch die lektüre) wird diese these angenommen. Um aber über dinge des täglichen lebens sprechen zu können, soll der lehrer die lektüre mit rücksicht auf diesen umstand auswählen, geeignet seien z. b. Sheridans *Rivals* und *School for Scandal*¹. Auch der referent für Hannover wünscht, dass der auszuwählende stoff „nach form und inhalt mehr geistiges eigentum des schülers und eine grundlage für sein können auch im mündlichen gebrauch der sprache werden kann“. In der hierzu gehörigen these (die ohne debatte angenommen wird) hält er auf der mittelstufe leichte erzählende oder geschichtliche lektüre für solchen stoff; darnach zu urteilen hat er bei der obigen äusserung kaum an vorkommnisse des täglichen lebens gedacht. Doch ist er der ansicht, dass die sprechübungen über diese vorkommnisse nicht isolirt werden dürfen, und schlägt vor, ein leitfaden solle den schüler auf der mittel- und oberstufe begleiten, der die früheren übungen über dinge aus der umgebenden welt weiter ausdehne. Der lehrer solle den leitfaden bei der lektüre der schriftsteller an geeigneter stelle heranziehen. Ein solches buch (ich würde es realienbuch nennen) bedeutet m. e. einen beachtenswerten beitrage zur lösung dieser schwierigen frage; es hat aber den beifall der hannöverschen direktoren nicht gefunden. Dass beide berichterstatter, der von Schlesien wie der von Hannover, besondere *vokabularien* verwerfen, ist nach dem gesagten durchaus folgerichtig. Zwar hat die konferenz in Schlesien eine these dieses inhalts nicht angenommen, indessen war das nach annahme der Ihnen bereits vorgeführten auch überflüssig. Ausdrücklich hat der berichterstatter für Hannover die vokabularien nicht abgelehnt, ein zweifel über seine ansicht ist jedoch kaum möglich, wenn wir lesen: „Es würde die gefahr eintreten, dass dieser unterricht [nämlich die sprechübungen über vorkommnisse des täglichen lebens] in seiner isolirtheit und ohne einen fruchtbaren kern eine schwere bürde für schüler und lehrer werden könnte; denn jene würden seufzen unter der menge fernliegenden vokabeln, und diese würden sich vergebens abmühen, diesen

¹ In parenthese füge ich hinzu, dass der letztere vorschlag unmöglich ernsthaft zu nehmen ist.

vokabelschatz ohne tieferen gehalt bei ihren schülern zu sichern“ (s. 145). Es wird Sie, m. h., nun wundern, dass der referent für Posen doch die besonderen vokabularien empfiehlt und zwar ein solches wie etwa das *Vocabulaire systématique* von K. Plötz in verkürzter gestalt. Er befürchtet nämlich, die klassenlektüre möchte einmal zu spröde für sprechübungen und für diese dann keine anknüpfung und kein halt vorhanden sein. Dass ein derartiges vokabular den wichtigen dienst wirklich leisten könne, eine grundlage für sprechübungen abzugeben, ist eine bis jetzt durch die praxis nicht bewiesene annahme. Auf den beweis hat die posener versammlung verzichtet und in einer these den lauten ruf nach besonderen vokabularien erhoben, obwohl verschiedene gutachten sich dagegen ausgesprochen hatten. Seltsam muss es daher erscheinen, dass der berichterstatter auf keine andere möglichkeit eingeht, sprechübungen anzustellen. Auch über die ANSCHAUUNGSMITTEL und ihren wert für den neu-sprachlichen unterricht herrscht keine übereinstimmung. Zwar meint der posener berichterstatter etwas vorschnell: „Dass bei den sprechübungen thunlichst anschauungsmittel verwendet werden, ist selbstverständlich.“ Dass dem nicht so ist, sehen wir an dem gegenberichterstatter für Hannover; er hält die Hölzelschen und ähnliche bildertafeln nur in VI und V, höchstens noch in IV, für angebracht und glaubt, dass ihre bedeutung vielfach überschätzt werde. Hauptanschauungsmittel soll nach ihm die wandtafel sein. Ich füge hinzu: schon recht, wenn der lehrer örtlichkeiten, unbekannte gegenstände u. s. w. darauf skizzirt, aber nicht, wenn er wörter und sätze darauf schreibt. Das letztere ist aber des genannten herrn wunsch, der in diesem zusammenhange, wegen der unzutreffenden auslegung des wortes anschauung, zurückgewiesen werden muss. Bei der beratung wurde der leitsatz des berichterstatters angenommen, den er auf grund der grossen mehrzahl der berichte aufgestellt hatte: „Anschauungsbilder sind auf allen stufen, besonders aber auf der unterstufe, wertvolle hilfsmittel zur unterstützung vorzugsweise der sprechübungen über vorkommnisse des täglichen lebens.“ In Schlesien ist man auf diese frage nicht eingegangen; es muss zugegeben werden, dass sie für das englische auf der oberstufe der gymnasien nicht von unmittelbarer wichtig-keit ist.

Das ÜBERSETZEN ist auf keiner konferenz nach den von der reform aufgestellten pädagogischen und sprachlichen gesichtspunkten erörtert worden; der berichterstatter für Posen erklärt die beiden forderungen der reformer: „1) Übersetzungen aus der muttersprache in die fremde sind ausgeschlossen und 2) die fremde sprache wird direkt gelehrt“ für ausserhalb seines themas liegend, behauptet aber, forderungen dieser art, welche sich in den gutachten auf *erfahrungen* hätten berufen können, habe er in seinem berichte mit verwendet. Wo das geschehen ist, habe ich trotz sorgfältiger lektüre nicht entdecken können. Unter den westfälischen herren befanden sich mehrere gegner beider arten des übersetzens; doch ist es zu keiner abstimmung darüber gekommen. Die frage: Kann der schüler die fremde sprache lernen, wie das kind die muttersprache lernt? beantwortet der berichterstatter für Hannover mit ja, wenn darunter verstanden werde, dass man dem knaben am nächstliegenden die fremde sprache so beibringe, dass ihm gewisse wörter und wendungen zur gewohnheit werden, so dass er sie hört und gebraucht, ohne den eindruck zu machen, als ob seinem verstande und seinem gedächtnis eine besondere anstrengung zugemutet werde. Eine solche methode könnte höchstens bei sextanern angewandt werden, meint der korreferent. Warum nicht auch auf der quarta der lateintreibenden anstalten, wenn man es so einrichtet, dass andere notwendige aufgaben nicht darunter leiden? Auf der mittel- (und wohl auch ober-) stufe soll nach dem berichterstatter eine „korrekte übersetzung in die muttersprache“ verlangt werden, „weil unsere schüler im späteren leben viel häufiger in die lage kommen werden, die fremde sprache lesend verstehen, als sie sprechen zu müssen.“ Diese begründung wird mir nur dann verständlich, wenn ich „lesend“ mit „übersetzend“ vertausche; ausserdem meine ich, dass jemand, der eine sprache sprechen kann, auch meistens das darin gedruckte lesen und verstehen kann, vorausgesetzt dass er überhaupt lesen gelernt hat. „Aber vor allem“, meint der herr weiter, „ist nicht zu übersehen, dass auf die anspannung der geisteskraft des schülers, wie sie eine richtige übersetzung aus der fremdsprache erfordert, im unterrichte nicht verzichtet werden kann, wenn ein tieferer einblick in den sprachbau und ein klares verständnis von der eigenart im gedankengang des fremden

volkes erschlossen werden soll.“ Für die gymnasien muss ich diesen satz als richtig anzweifeln. Mit *hinübersetzungen* ins englische beschäftigt sich der berichterstatter in Schlesien; er setzt sie schon für das erste jahr, in obersekunda, an und behält sie auch für später neben diktaten bei, obwohl mehrere gutachten freie arbeiten verlangen; diese könne man den gymnasialprimanern kaum zumuten. Die konferenz scheint anderer meinung gewesen zu sein; von seiner these hat sie nur stehen lassen: „Alle schriftlichen arbeiten sind klassenarbeiten.“ Höchst seltsam ist die beweisführung des posener berichterstatters für die hinübersetzungen ins französische. Nach ihm geht die methode der neuen lehrpläne von dem grundsatz aus, dass „die übersetzungen in die fremde sprache für den lehrer das hauptsächliche mittel sind, um zu erkennen, ob der schüler besonders den *grammatischen*, aber auch den phraseologischen und lexikalischen lernstoff beherrscht“. Hauptsache wäre es also, dass der lehrer probeextemporalien (keine übungsarbeiten!) schreiben lassen und prädikate in sein notizbuch eintragen könne! Freie arbeiten verwirft der genannte herr, weil ein schüler eine solche unter umgehung aller grammatischen schwierigkeiten leidlich schreiben und doch in der grammatik höchst unsicher sein könne. Auf grund der erfahrung schliesse ich ein wenig anders: Wenn ein schüler eine freie arbeit leidlich schreiben will, so hat er dafür so sehr die hauptsachen der formenlehre und syntax nötig, dass man sich mit dieser kenntnis der grammatik zufrieden geben könnte; zum selbstzweck soll diese eben nicht werden. „Natürlich“, fährt der erwähnte berichterstatter fort, „müssten die übersetzungen ins französische fallen, wenn mit den freien arbeiten sehr günstige erfolge erzielt worden wären.“ Auf diesem gebiete wären aber genügende erfahrungen, die ein abschliessendes urteil erlaubten, noch nicht gemacht; drei seiten weiter muss er indessen zugeben, dass die realgymnasien (der provinz) gute erfahrungen mit den freien arbeiten gemacht haben und ebenso „der eine und der andere berichterstatter“ an den gymnasien. Aber anderwärts hätten die reformer kaum durchschlagend günstige erfolge erzielt; er beruft sich dafür auf den verstorbenen Sarrazin, der an den schülerheften in Karlsruhe bemängelt habe, dass die grammatische durchbildung bei den freien arbeiten leide. Die meisten von Ihnen, m. h., erinnern

sich wohl, dass Sarrazin an dem hefte eines bockenheimer quartaners das auslassen des stellvertretenden *en* rügte. Und dieser *lapsus calami*, den der betr. schüler, nach der übersetzungsmethode vorgebildet, erst recht nicht vermieden hätte, muss hier einem manne vorhalten, der kurz vorher auf meinen vorschlag, die fürwörter methodisch zu verteilen, erwidert hat: „Die fürwörter werden wie vokabeln behandelt und dort gelernt, wo man sie braucht.“ Bei diesem verfahren wird sich der schüler wohl allzeit erinnern, wo *en* hingehört?!

In bezug auf schriftliches übersetzen will ich nicht unerwähnt lassen, dass der hannöversche berichterstatter für die unterstufe die niederschrift gelernten stoffes, diktate oder kleine umformungen verlangt, aber „kein gemisch von grammatischen schwierigkeiten“.¹

Von den gegnern der direkten methode wird wohl eingewendet, dass man von der muttersprache ausgehen müsse, weil sonst die einheit des sprachbewusstseins gefährdet werde. Diese herren müsste der umstand stutzig machen, dass sovieler *polnische* schüler das französische nicht von ihrer muttersprache aus erlernen. Für hunderte solcher gymnasiasten ist nicht etwa das deutsche so gut wie zur zweiten muttersprache geworden; bis zum eintritt ins gymnasium sprechen sie es wenig und unvollkommen, während der gymnasialzeit sprechen sie mehr polnisch als deutsch, sie verkehren am liebsten mit einander und zwar auf polnisch, sie lesen polnische blätter u. a. Ich behaupte nicht etwa, dass man auf diese schüler die methode besonders zuschneiden solle; ich glaube auch, dass diese schüler bei dem übersetzen einen gewinn fürs deutsche davontragen; aber es ist doch noch nicht bemerkt worden, dass sie in der ausbildung zu klarem, geschlossenem denken hinter ihren deutschen kameraden zurückgeblieben wären. Ein so wichtiger umstand hätte von dem berichterstatter unserer zweisprachigen provinz können er-

¹ Dass auf der oberstufe der gymnasien die *schriftlichen herübersetzungen* erheblich zu beschränken seien, ist in Westfalen wie in Posen allseits zugegeben worden; mit der reform hat dieses wenig zu thun, da die forderung auf äusseren gründen beruht; indessen freue ich mich darüber, wie es andere interessenten, die liebe jugend eingeschlossen, auch wohl thun.

wähnt werden; auf verschiedenen ihrer gymnasien sind die polnischen schüler stark genug vertreten.

Was die AUSWAHL DER LEKTÜRE angeht, so hat die reform verlangt, dass man das französische und englische der jetzigen zeit lerne; dazu bedarf es natürlich moderner schriftsteller. Einem ernsthaften widerspruch begegnet diese voraussetzung nirgends. Die äusserung eines westfälischen herrn: „Die repräsentanten des modernsten französisch seien vielleicht nicht die zur lektüre geeignetsten, da das moderne konversations-französisch für die schule zu schwer sei; am meisten empfehle sich historische lektüre aus klassischer zeit“, scheint nicht eigener sachenkenntnis zu entstammen; dazu ist sie entschieden zu unklar. Für die auswahl der lektüre, aber auch für die begrenzung und wertmessung der sonstigen seiten des neusprachlichen unterrichts sind von entscheidender wichtigkeit die ZIELFORDERUNGEN. Mit bösen seitenblicken auf die reformer versucht der posener referent den nachweis, das verständnis der schriftsteller sei das vornehmere ziel, gehe der fertigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauch des französischen voran. Es wäre nicht schwer, dieses beweisgerüst zu fall zu bringen, verlohnt sich aber gar nicht, da der erwähnte später bei der mündlichen verhandlung zugegeben hat, dass beide ziele zu koordiniren seien. Leugnen lässt sich allerdings nicht, dass die neuen lehrpläne die doch so notwendige schärfe und unzweideutigkeit zuweilen vermissen lassen und zum auslegen zu viel anlass bieten.

Welchen Gesamteindruck, m. h., — damit komme ich auf den zweiten und wichtigeren teil meines vortrags — gewinnen wir von den verhandlungen, soweit sie es mit der reform zu thun haben? Um es gleich zu sagen, einen nicht besonders günstigen; was die neusprachliche reform erreicht hat, verdankt sie der regirung, die 1892 eine grenzscheide in dem umstrittenen gebiet gezogen hat; ihre noch unerledigten forderungen sind auf diesen konferenzen ziemlich schlecht weggekommen. Man könnte geneigt sein, die sache auf sich beruhen zu lassen als akademische erörterung. Aber dem steht entgegen, dass die behörden wert darauf legen, weil sie einen fortschritt fürs schulwesen von diesen verhandlungen erhoffen; so versichern die schulräte, welche bei diesen tagungen den vorsitz führen. Auch betonen direktoren, wie die erfahrung zeigt, neu-

sprachlichen (und auch andern) lehrern gegenüber die autoritative wichtigkeit der verhandlungen, und ich möchte glauben, dass seminaristen und andere angehende schulleute auf ihre gedruckten berichte und protokolle als quelle der belehrung hingewiesen werden. Eine praktische bedeutung ist ihnen also nicht abzusprechen; mithin kann man verlangen, dass sie ein genaues, zuverlässiges bild von der lage des neusprachlichen unterrichts in Preussen bieten. Thun sie das? Ich gehe auf einzelheiten ein.

Zunächst dürfte man billiger weise erwarten, dass die berichterstatter und gegenberichterstatter die notwendige fachbildung besitzen, das heisst ausreichende sachkenntnis und eigene erfahrung im neusprachlichen unterricht. Diesem wunsche entsprechen die thatsachen nicht. Der berichterstatter für Schlesien, ein gymnasialdirektor, schreibt seine ernennung zum referenten dem umstande zu, dass, obwohl er nicht fachmann sei, er selbst das thema zur verhandlung vorgeschlagen habe; ich füge hinzu, dass er als schüler eines hannöverschen gymnasiums englischen unterricht genossen hat und auf diese um mindestens drei jahrzehnte zurückliegende schülererfahrung sich bei verschiedenen seiner vorschläge berufen muss. In Schleswig-Holstein bedauerte der korreferent, übrigens ein fachmann, gar nicht „aus eigener praxis und langjähriger erfahrung“ über einen grossen teil des zu seinem thema gehörigen gebietes urteilen zu können. Auch dem posener referenten ist nicht überall nachzurühmen, dass er mit der reform-litteratur hinreichend vertraut sei. Nach dem Kunzeschen kalender befindet sich kein fachmann unter den direktoren Posens, und es wäre nicht zu verwundern gewesen, wenn man das referat einem älteren neusprachlichen professor anvertraut hätte. Das ist in Schleswig-Holstein geschehen; der damit beauftragte herr hielt es aber, wie bereits hervorgehoben, nicht für seine pflicht, sich mit den „spezialschriften über allerlei methoden, welche in letzter zeit erschienen“, bekannt zu machen. Weiter darf man erwarten, dass referent und korreferent ihrer aufgabe gerecht zu werden sich bemühen, nämlich der referent „das gesammte material aus den einzelnen lehrerkollegien durchzuarbeiten und die von ihnen vertretenen anschauungen zum ausdruck zu bringen“, der korreferent „zu der grossen vorarbeit des referenten stellung zu nehmen.“ So hat der provinzial-

schulrat in Schleswig, als vorsitzender der dortigen konferenz, die verpflichtung der herren aufgefasst, und niemand wird ihm unrecht geben, der den zweck dieser konferenzen sich in aller schärfe klar macht. Und doch haben sich mehrere berichterstatte dieser pflicht entzogen. So verwirft derjenige von Schleswig-Holstein Shakespeares *Macbeth* als lektüre, obwohl dieser die meisten stimmen aller einzelgutachten auf sich vereinigt; er verwirft die französische dramatik des 19. jahrhunderts, und doch haben sich von 22 anstalten 13 für zulassung des modernen französischen lustspiels erklärt; die häusliche präparation der schüler hält er für überflüssig, fast sämtliche einzelgutachten dagegen für unerlässlich; es erscheint ihm erfreulich, dass der gebrauch der fremden idiome als unterrichtssprache immer weniger anhänger findet, und doch stellt sich heraus, dass die mehrzahl der einzelnen berichte sprechübungen im anschluss an die lektüre wünschen. Man kann es dem korreferenten, dessen gegenbericht ich die mitteilungen über die anstaltsgutachten entnehme, nur dank wissen, dass er sozusagen die rolle vertauscht und das amt des referenten übernommen hat. Auch der berichterstatte für Posen trägt hin und wieder den gutachten zu wenig rechnung. Nach seiner meinung ist, wie früher schon gesagt, das verständnis der schriftsteller das vornehmere lehrziel. So wenig die sache auch ausgemacht ist, bekennet er doch, dass er „leitsätze, die sich in entgegengesetzter richtung bewegen, als dem sinne der lehrpläne widerstreitend“, unberücksichtigt gelassen hat. An einer andern stelle hält er es nicht für geraten, in der obertertia des gymnasiums schon mit ganzen französischen schriftwerken zu beginnen. Ist das seine privatmeinung oder das ergebnis der in der mehrzahl übereinstimmenden berichte? Bei der so wichtigen frage: Chrestomathie oder ganze schriftwerke? ist dieser umstand doch nicht so unwesentlich. Weiter ist beachtenswert die art und weise, wie sich die berichterstatte zu den einzelgutachten verhalten, wenn sie wirklich, eingedenk der bedeutung des wortes *referens*, deren inhalt mitteilen. Ein beispiel genüge. Der posener berichterstatte bemerkt zu dem vorschlage eines neusprachlers, der lautirkursus solle sich auf eine reihe von wochen erstrecken: „das ist kein *kurzer* lautirkursus; also ist er verboten.“ Und ähnlich thun auch einige andere herren die ihnen nicht genehmen

vorschläge, meinungen und wünsche ab. Und doch hindert sie dieses nicht, in ihren eigenen leitsätzen bitten vorzutragen, denen die neuen lehrpläne ebensogut entgegenstehen. Es ist aber durchaus unberechtigt, nicht nur an sich, sondern auch wegen der rücksicht auf die verfasser der einzelnen gutachten, deren meinungen mit einer „gewissen überlegenheit“ oder gar „in abfälligem tone“ zu beurteilen (vgl. *Verhandl. etc. in Schleswig-Holstein* s. 211); sie entledigen sich ihrer aufgabe meistens mit eifer, und andererseits hat ihnen das pr.-schulkollegium das thema nicht zur bearbeitung aufgegeben, um sie vor oder in den ferien vor müssiggang zu bewahren; für so boshaft darf man keine preussische behörde halten. Mit der bislang geforderten treue ihren vorlagen gegenüber dürften die berichterstatter noch nicht den berechtigten ansprüchen genügt haben. Zwar bestimmt ein ministerial-erlass vom 17. juni 1886, dass die durch den druck veröffentlichten gesamtresultate sich von *unnötiger* weitläufigkeit freihalten sollen. Dem dürfte kaum widerstreiten, wenn die berichte zwar auf die erörterung von allgemeinen grundsätzen verzichteten, im übrigen aber eine gewisse statistische genauigkeit aufwiesen, angaben machten, die mit einigen worten, oft mit abkürzungen zu erledigen sind. Es ist nicht bei jeder kleinigkeit, zumal den einzelheiten, die nicht unmittelbar zum thema gehören, erforderlich, dass alle gründe für oder gegen zur sprache kommen; ebensowenig ist es notwendig, die stimmen für oder gegen in jedem einzelnen falle zu zählen; mitteilungen wie „die mehrzahl“ oder gar „nahezu alle stimmen“ dürften oft genug die lage ausreichend beleuchten. Aber, um einiges hervorzuheben, es ist wichtig zu wissen, ob vorschläge von einer lateintreibenden oder lateinlosen anstalt gemacht sind; so muss der leser des posener berichts stets sich vergegenwärtigen, dass nur gymnasien und realgymnasien über das thema und seine unterfragen sich geäußert haben, da unsere provinz bis jetzt keine realschule besitzt. Unter anderen verhältnissen kommt es dem leser auf die mitteilung an, ob ein gymnasium oder ein realgymnasium diese oder jene behauptung verfißt. So überraschte mich in dem schlesischen berichte die ansicht, dass der englische unterricht auf den gymnasien obligatorisch werden müsse, da bei dem fakultativen betrieb nichts herauskomme. Der zusatz „Ratibor realprog.“ gab mir die beruhigung, dass hier meine

erfahrung vermutlich gegen gar keine erfahrung stände. Von erheblicher bedeutung ist der umstand, ob ein gutachten von einer anstalt kommt, die keinen fachlehrer, oder von einer, die deren mehrere besitzt; im jahre 1894, als wir in Posen die referate einzuliefern hatten, erfreute sich die älteste anstalt der provinz, Lissa, keines franzosen; das Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Posen verfügte über zwei. Ja, zuweilen interessirt es, zu erfahren, welches mitglied eines kollegiums den oder jenen vorschlag gemacht hat. So heisst es in dem bericht des realgymnasiums I Hannover: „Von manchen reformern wird sofortiges sprechen verlangt. Die fachkonferenz hat jedoch gegen eine stimme diese forderung als unpraktisch verworfen.“ Welche *eine* stimme ist dies? Möglicherweise verdient sie ebensoviel beachtung als diejenigen sämtlicher gegner. Wenn in solchem falle dem gutachten ein protokoll beigegeben, sollte der generalreferent aus dem letzteren seinem berichte eine derartige angabe einverleiben.

Über den berichten seien die BERATUNGEN nicht vergessen. Es genügt nicht, das gebiet der alten sprachen oder ein anderes zu verteidigen gegen unberechtigte oder gar verstiegene ansprüche der einen oder anderen gruppe von neuphilologen, es soll doch eine förderung und weiterentwicklung des französischen und englischen unterrichts bei diesen konferenzen erreicht werden. Und dass dies nicht wohl ohne eine bestimmte summe von wissen und erfahrung geht, geben einzelne der herren gerne zu. In Schleswig betonen zwei, dass sie nicht genügend orientirt seien, um sich über einen lektüre-kanon zu äussern, in Schlesien möchte einer von einer beschlussfassung über eine these absehen, da die mehrzahl der versammelten nicht fachleute seien. Die frage, wie die altphilologen, historiker, mathematiker sich die zur debatte unbedingt erforderliche sachkenntnis verschaffen, dürfte mit der andern erledigt sein, ob sie vorher in eingehenden fachkonferenzen ihres kollegiums dieses rüstzeug sich aneignen oder sich zu vertretern der von den fachleuten ihrer schule gemachten erfahrungen, der von ihnen ausgesprochenen ansichten und wünsche machen wollen. Da die thesen der berichterstatter vor den verhandlungen den einzelnen teilnehmern gedruckt zugehen, können die genannten herren ihre selbst-

belehrung auf mehr oder weniger eng abgegrenzte fragen und zwar auf das wesentliche daran beschränken¹.

Zum schluss noch eine erwägung. Sind die provinzen, in welchen die fraglichen konferenzen stattgefunden haben, die geeignetsten für beratung über neusprachlichen unterricht, sollen nicht auch andere, sollen nicht alle gefragt werden? Da fällt einem doch die thatsache auf, dass die beiden provinzen Preussens, denen wir das beste auf dem uns interessirenden gebiete verdanken, gar keine direktoren-konferenzen kennen, Hessen-Nassau nicht, von wo die neusprachliche bewegung ihren ausgang genommen hat, und wo sie in die rechten wege geleitet wurde, und Brandenburg nicht, das die meisten neusprachlichen lehrer zählen dürfte. Ich bin der, allerdings sehr unmassgeblichen, ansicht, dass die oberste zentralbehörde sich diese an gelegenheit vorbehalten sollte; dann würden licht und schatten dahin fallen, wohin sie gehören; aus dem umstande, dass die neusprachlichen ferienkurse nach Berlin und Frankfurt a. M.² gelegt sind, dürfen wir schliessen, dass unser preussisches ministerium die beiden genannten provinzen nicht gerade unterschätzt.

Meseritz.

J. HENGESBACH.

¹ In Posen wünschte ein herr vor der beratung über einzelheiten die annahme einer these: „die methode im französischen dürfe nicht aus dem rahmen der lehrpläne heraustreten.“ Soll dieser satz, wie zu vermuten, heissen, das französische müsse nicht blosser fertigkeit dienen, sondern an einem und durch einen tüchtigen bildungsinhalt gelehrt werden, so wüsste ich kaum etwas überflüssigeres als diese these. Kein vernünftiger schulmann hat bis jetzt etwas anderes verlangt, als was die erwähnte these fordert, und auch in zukunft braucht kein neuphilologe etwas anderes zu wünschen, wenn er die sprechfähigkeit auch noch so hoch veranschlagt.

² Jetzt Bonn.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE,
INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

(Fortsetzung.)

TEIL II. FORMENLEHRE UND SYNTAX.

Kap. I. DEKLINATION.

A. SUBSTANTIVA.

§ 50. PLURALBILDUNG.

1. Der regelmässige plural wird, wie im schriftenglischen, gebildet durch anfügung von *-iz*, *-z*, oder *-s* an die grundform, je nachdem der auslaut des wortes ein zischlaut, stimmhaft oder stimmlos ist.

2. *-iz* wird nicht nur nach zischlauten, sondern auch nach *-st* angefügt, besonders in der sprache der kinder, z. b. *post-es*, *toast-es*, *beast-es*, *fist-es*, *wrist-es* etc. Doch ist diese den südlichen und mittelländischen dialekten eigentümliche bildung, die auch Walker für das *cockney*-englisch erwähnt (Ellis V, s. 227), im schwinden begriffen, während sie bei Dickens noch häufig vorkommt (Franz, *E. St.* XII, s. 209; Storm, *E. Ph.*² s. 799).

3. Ein doppelter plural, von kindern häufiger als von erwachsenen gebraucht, findet sich gelegentlich, so *treceses*, *boyses*, *clawses*, *wrinkleses*, *chandlerses*, ja sogar *postesses* - *posts*, *toastesses* - *toasts*, *gesteses* - *gests*. Die umgekehrte entwicklung, wonach das volk eine auf *s* auslautende singularform für einen plural hält und daraus eine singularform ohne *s* bildet, wird nicht eingehalten. So haben wir keinen beleg für *chay* - *chaise*, das Storm erwähnt (*E. Ph.*² s. 800).

4. Die form *oxes*, welche neben *oxen* schon im 16. jahrhundert auftauchte, zeigt auch hier deutlich das bestreben des volkes, scheinbar unregelmässiges zu entfernen.

5. Ein alter plural ist erhalten in *year - years*, ags. *zear*, me. *yeer* neben der jüngeren form *yeres* bei Chaucer. *He ain't five YEAR older than me (Arry Ball.) I've soled and 'eeled while you wait in a stall near Southwark Bridge seven YEAR an' a 'arf* (1889¹, s. 71).

§ 51. GENITIVBILDUNG.

Der gen. sing. und plur. wird wie der nom. plur. durch anhängung eines *s*-lautes gebildet, dessen qualität sich nach dem stammauslaut richtet. Der ersatz des genitivs auf *s* durch *his*, das der älteren sprache geläufig war und noch bei Dickens vorkommt (Storm, *E. Ph.*² s. 775), ist heutzutage nicht mehr üblich, wenn man nicht solche fälle dazurechnen will wie: *that is Wilkin's gander = Wilkins his gander*, was für die aussprache dasselbe wäre. Gewöhnlich tritt für den genitiv die gleichwertige umschreibung durch *of* und den *casus obliquus* ein. Dies *of* (*æv*, *ə*) wird jedoch meistens durch *on* ersetzt (s. kap. IV unter *of*).

§ 52. DATIVBILDUNG.

Wie im schriftenglischen ist auch in der volkssprache der dativ als kasus nicht mehr deutlich, da er mit dem akkusativ der form nach zusammengefallen ist. Das volk fühlt keinen unterschied mehr; es drückt auch weniger als das schriftengl. das dativverhältnis durch die präposition *to* aus. *I've arf a mind to go in and git one o' them to send Missis (= to M.)* (1891¹, s. 84). *Whether sich a revelation was worth fifteen sents, I must leave YOU (= to you?), Sir, to determine* (Alm. 1890).

§ 53. GESCHLECHT.

Mehr noch als die umgangssprache hat die sprache des gemeinen mannes die neigung zu personifiziren, indem sie dinge und unpersönliche begriffe nicht als neutra betrachtet, sondern gleichsam als lebende wesen. In vielen der fälle mag Storm (*E. Ph.*², s. 776) wohl recht haben, wenn er das verschiedene geschlecht als einen nachhall aus der zeit auffasst, wo jedes substantiv sein bestimmtes geschlecht hatte. Personifikation trat schon im mitttelenglischen mit dem fall des grammatischen geschlechtes auf (s. Einkenel, *Streifz.* s. 40—42). *He* wird demnach oft von sachen, *she* besonders von beweglichen gegenständen gebraucht. Kleinere tiere gelten als maskulina. *There's suthin*

in front, M'm; a van, from 'is langwich, M'm (1891¹, s. 109). I got into a pirate omnibus, who charged me double fare (1889², s. 144). If there must be a skeleton in the cupboard, lock 'im in and lose the key (1887¹, s. 314). He's reglar down right built for yer, that little horse is (1891¹, s. 90). Take the brute (a horse) away! never let me see 'ER again (1889², s. 205). They 've 'ighly commended 'im (a fowl), yer see (1887², s. 214). This is HIM (a rabbit) (ib.)

B. ADJEKTIVA.

§ 54. STEIGERUNG.

Für die Steigerung des Adjektivs gibt es keine feste Regel, die wie im Schriftenglischen durch Länge oder Betonung der Adjektiva bestimmt wäre. Sucht sich schon die Umgangssprache dem Regelzwang der Grammatik zu entziehen, so herrscht in der Volkssprache volle Freiheit, doch ist im Allgemeinen eine Abneigung gegen die Steigerung nach französischer Art durch *more*, *most* zu bemerken, während der Gebrauch von *-er*, *-est* sehr weit geht. Ansätze zu dieser freien Steigerung sind schon in der älteren Sprache zu finden (s. Koch, *Gramm.* I, s. 452, Mätzner, *Gramm.* I, s. 290 ff.). Mehrfache Steigerung, die ebenfalls schon alt ist (s. § 11), ist sehr häufig; sie ist eine Folgeerscheinung des Kampfes zwischen der alten synthetischen Form und der analytischen Neubildung. Folgende Steigerungsarten kennt die Londoner Vulgärsprache:

1. durch Anfügung von *-er*, *-est* an alle Adjektive, z. B.: *biliouser, comfortabler, harrystocratickest, successfulest etc. We greatly prefer the cumpny of such jolly gents to those werry much sollemer and seriouser gents as has bin aspending the arternoon at Hexeter 'All (1889¹, s. 260).*

2. durch *more*, *most*, auch bei einsilbigen Adjektiven. *I wish London was more hopen and more gay (1892¹, s. 15). I never part with my pieces more free (Arry Ball.).*

3. durch Vereinigung dieser beiden Arten. *There was hold Ginger-whiskers a-setting on the bench along with the hother beaks, lookin biliouser and pepperier and more happoplecticker nor ever (1891², s. 13). I wish London was more greener (1892¹, s. 15). How can I attempt to describe the most wunderfulest site that hever I seed (1889², s. 248). He will be a*

little MORE CAREFULLER in future (1887², s. 81). *He told me as how as my little book was about one of the MOST POPULAREST in all the United States* (1894², s. 120). *The most ouldacious and the MOST STUPIDEST and the MOST EXTRAWAGANTEST skeme* (1887¹, s. 122).

4. ganz unregelmässig in: *more betterer, nicerer. Everythink is expected to be done MORE BETTERER and more grunder than ever it was done afore* (1887¹, s. 53). *I never feel NICERER nor part with my pices more free* (Arry Ball.). — *Worse* wird als positiv gefühlt, weil es keine charakteristische komparativendung hat, und demnach gesteigert zu *worser, worstest*. Bei Shakespeare kommen letztere noch nicht vor. *It's WUSSEST of all for the pore waiter* (1887², s. 13).

Ann. 1. Beliebt ist die verstärkung des superlativs durch *very* und *all*, durch letzteres schon im mitttelengl. (s. Pauls *Grundr.* s. 912). *Wun of the WERRY populusest of living Welshmen is a going for to be made Lord Mare* (1891², s. 219). *We are going to have a splendid percession—the WERRY longest and the WERRY hinterestingest of moddern times* (ib.). *Of all the many anxious buzzoms as is a beating with suppressed emotion, the carnest and the ALL serenest of the lot is that of Robert* (1891², s. 17).

Ann. 2. Statt *than* nach dem komparativ findet sich meist *nor*. *Your precious Liberals and Radicals, they're worse NOR hany Tories* (1889², s. 71). *If father is comfortable, its more NOR schat I am* (1891², s. 49). *Settin' there in a great 'at and feathers like a 'Ighlander's, and never ansicering no more NOR a stuffed himage* (1891¹, s. 49). *Better late NOR neer* (ib.). *She is prettier NOR I am* (1891², s. 219). *Mealface pays a bigger rent NOR me* (1887¹, s. 203).

C. ADVERBIA.

§ 55. Dem gebrauch der letzten jahrhunderte folgend, verwendet der londoner meist das adjektiv als adverb. Häufiger gebrauch findet sich schon bei Shakespeare (Abbott § 17), und bis in unser jahrhundert gilt er allgemein als korrekt, so bei Sheridan, und heute noch verwendet auch die umgangssprache adjektive oft unverändert als adverbia, besonders die komparativformen (s. Storm, *E. Ph.*¹ s. 244—248). *All had geetars urchich they played most BEWTIFOOL* (1889², s. 144). *You wont git REMARKABLE fat* (1890¹, s. 85). *Dont he do 'is work REGLAR?* (1887¹, s. 142). *It didnt rain NEAR so much as it did in the morning* (1891¹, s. 273). *He likes to take his liquor COMFORT-*

ABLE, *he do* (1891¹, s. 293). *You know I aint HEASY choked off* (1892¹, s. 217). *I tossed it off AIRY* (1887¹, s. 173). *I see it as PLAIN as Brown's boko* (Arry Ball.). *My feeling wos CRUEL hurt* (1887¹, s. 237). *I've got to finish a little article on "Fares as I've took" almost immediate, or that editor o' mine will be badgerin MOST FRIGHTFUL* (1894¹, s. 221). *He slops over TREMENJUS* (Arry Ball.).

Ann. Der älteren sprache entstammt der gebrauch der adverbialen redensart *a few = a little*. So hat Shakespeare *in few = in short* (Hamlet I, 3, 126). *I tell yer we roused 'em A FEW* (Arry Ball.). *It doesn't come off, not A FEW* (ib.).

§ 56. Dass der begriff des adverbs nicht ganz verloren gegangen, zeigt die eigentümliche verwendung von *like*, in dem wohl das ags. adverbialsuffix *-lice* bewahrt ist. Seine ursprüngliche bedeutung ist aber ganz verblasst, da es nicht nur adverbien und adjektiven, sondern auch substantiven und sogar ganzen sätzen angehängt wird. Franz (*E. St.* XII, s. 233) sagt darüber: „Es hat höchstens einen die bedeutung des verausgehenden wortes abschwächenden, verallgemeinernden einfluss. Es generalisirt und mildert aussagen und behauptungen. Der übermässige gebrauch dieses *like* gibt der rede den charakter der unbestimmtheit, unentschiedenheit und oft zähigkeit, und macht den eindruck, als ob der sprechende von einem vagen gefühl der unruhe und besorgnis besessen sei, irgend etwas inkorrekt, unwahr und unvorsichtig zu äussern, wodurch er sich und andere benachteiligen könnte.“ Es scheint in der heutigen sprache noch häufiger vorzukommen als zu Dickens zeiten.

1. *like* angehängt an adj. und adv. *I made myself haffable LIKE* (Alm. 1890). *I stopped quite permiscus LIKE* (1889², s. 144). *I'm werry much surprised to see as that windictive bounder has bin letting out wicious LIKE at his old pals* (1891², s. 219). *Nothink to stay in for, I says careless LIKE* (1891¹, s. 277). *In course I included myself tacit LIKE* (1891², s. 243). *All things must be made a little fresher LIKE* (1887², s. 309). *She's dropped her glove, accidental LIKE* (1892², s. 77).

2. an substantive. *Reglar thing fur gen'l'm'n as 'ires skites ter leave somethink be'ind, jest as security LIKE* (1891¹, s. 24). *It's all chance LIKE* (1887², s. 214). *I ony come in 'ere as a deligate LIKE to report, and I seen enough* (1891¹,

s. 41). *I tried it myself jest for fun* LIKE (*Arry Ball.*). *I do 'ate your hushabye sort* LIKE (ib.).

3. an ganze sätze. *I wanted gathering up*, LIKE (*Arry B.*) *He gives us a look up and down*, LIKE (ib.). *I'm a bit thick in the clear*, LIKE, and *dont quite know wot they mean* (1892¹, s. 15). *Free? O yus, we're free all round*, LIKE (1892¹, s. 85).

§ 57. Ein adverbiales *s* wird angefügt den mit *where* zusammengesetzten adverbien, sowie andern adverbien und adverbialen ausdrücken, in anlehnung an solche adverbien, wo das auslautende *s* historisch berechtigt ist. Dies war schon ein zug der älteren sprache (vgl. *hennes* etc. neben *henne*, ags. *heonan*). So finden sich *sumwheres*, *nowheres*, *anywheres*, *elsewheres*, *coerywheres*; *somehows*, *nohows*, *anyhows*; *noways*, *a long ways off*; *thereabouts*; *upsides*, *hinsides* etc. In *likeways* liegt vertauschung des selteneren suffixes *-wise* durch das häufigere *-ways* vor. Umgekehrt findet sich *leastwise* für *leastways*.

Anm. Einige adverbial gebrauchte adjektive liebt der londoner zur verstärkung von adjektiven und adverbien, wo das schriftenglische *very* oder *most* hat, so *awful*, *jolly*, *mighty*, *deuced* (diese auch in der umgangssprache), *blooming*, *thundering*, *precious*, *right down*, *dashed*, *remarkable*, *terrible*, *blazing*, *mortal*, *blessed*. Z. b.: *Its AWFUL good on yer to take so much trubble for me* (*Arry B.*). *We wos JOLLY near drooiding a child* (ib.). *They freeze onto that MIGHTY quick* (ib.). *Chick's doocid like what we calls cheek* (ib.). *What a BLOOMIN old slusher its bin* (ib.). *My lip got THUNDERING sore* (ib.). *Off we rumbled, a PRECIOUS tight pack* (ib.). *Its RIGHT DOWN rediklus* (ib.). *A DASHED wooden leg* (ib.). *They suttently seems a REMARKABLE careless lot* (1888², s. 10). *Pore mother is MORTAL bad* (1892¹, s. 57). *Its BLAZING beastly* (1891¹, s. 122). *They is pulling a PRECIOUS long face, because they 'd the BLESSED bad luck to be booked for the great human race* (1889², s. 71).

(Fortsetzung folgt.)

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BERICHTE.

ERFAHRUNGEN AUF DEM GEBIETE DER NEUEN METHODE IM SPRACHUNTERRICHT.

Es ist gewiss selten auf einem unterrichtsgebiet eine so durchgreifende, fortschrittliche umwandlung erfolgt wie auf dem gebiet des neusprachlichen unterrichts. Sie war ebenso notwendig als erwünscht. Allerdings haben auch hier wie auf anderen gebieten übereiferer der frischen und gesunden bewegung, die durch Viotor u. a. angebahnt wurde, geschadet. Auch fühlen vorderhand noch viele verfechter der alten methode festen boden unter den füssen, aber zu lange wird diese sicherheit nicht mehr dauern, und sie werden sich genötigt sehen, allmählich dem fortschritt zu huldigen und ihn anzunehmen. Niemand vermag sich zur zeit dem eindruck zu verschliessen, dass für den sprachunterricht eine vollständig neue ära angebrochen, die freilich schon vor beinahe 300 jahren Comenius anstrebte. Dass ein bedürfnis nach umgestaltung der neusprachlichen lehrmethode vorlag, geht daraus hervor, wie schnell die verfasser der verschiedensten sprachlehrbücher beflissen waren, ihre bücher nach den neu auftauchenden methoden, induktiven, analytischen u. s. f., umzuwandeln. Es werden nur noch wenige schulen zu finden sein, die es vorziehen, nicht den grossen veränderungen nachzugeben, und statt dessen den alten, trocknen, nur für den lehrer weit bequemerem weg der dickleibigen grammatikbücher weiterzugehen. Der widerstand ist um so weniger begreiflich, als aus fast allen ländern die überraschendsten erfolge in der neuen methode mitgeteilt werden und zugegeben wird, mit welch ungeteiltem interesse der schüler dem neugestalteten unterricht in der fremdsprache folgt. Eine eigene mehrjährige erfahrung hat mir dies bestätigt. Obgleich für mich persönlich der sprachunterricht auch schon zur zeit der alten lehrweise stets etwas interessantes hatte und ich den unterricht in der deutschen sprache an ausländier mit grosser vorliebe betrieb, so musste ich doch bei weniger intelligenten schülern meist die erfahrung machen, dass es mir nicht gelang, ihr interesse durch regeln, wörter und übersetzungen in höherem grade zu erwecken oder ihren lerneifer besonders anzustacheln. Die folge dieser lehrweise war meist ein vorzeitiges ermüden des lernenden wie des lehrenden. Die für mich notwendige einteilung meiner schülerinnen in viele

klassen der verschiedenen nationalitäten wegen und die daraus entstehenden schwierigkeiten der zeiteinteilung veranlassten mich seinerzeit, sowie der obengenannte grund der trockenen lehrmethode, mir eine andere, einheitliche und anregendere lehrweise zu schaffen. Dies führte mich zunächst zu der induktiven methode, die die übersetzung ganz fallen lässt. Ich fand es im lauf der zeit sehr wohl durchführbar, induktion, anschauung und phonetik sogar ganz systematisch miteinander zu verbinden, und kann sagen, dass ich zu viel schöneren ergebnissen gelangt bin, als ich mir je hätte träumen lassen.

Aus zusammenhängenden schriftlichen oder der anschauung entnommenen mündlichen übungen die ersten und notwendigsten grammatischen regeln zu ziehen, ist eine dem schüler ebenso erfreuliche wie interessante aufgabe, wie es nutzbringend und lehrreich für ihn ist, aus der anschauung gleich praktisch in die fremde sprache eingeführt zu werden. Induktion und anschauung führen ihn allmählich zu einem stets anwachsenden und sehr sicheren wortschatz, den er, aus lektüre und anschauung gewonnen, fortan immer an der rechten stelle anzuwenden weiss.

Die aus der übung resp. dem lesestück gezojene grammatische regel, weil sie der schüler eben zuvor in mehreren beispielen vor augen hatte, wird ihm fasslich und klar und prägt sich seinem gedächtnis ein, weil er sie durch die geschickt gestellten fragen des lehrers selbst aus dem beispiel heraus finden konnte. Das macht ihm vergnügen, es erregt sein interesse, sein denken wird geschärft. Die einst so trockene grammatikstunde hat sich in die stunde verwandelt, die ihm nun die liebste ist. An diesem zunehmenden interesse hat indessen die phonetik einen sehr wichtigen anteil. Mit ihrer hülfe lautliche schwierigkeiten zu überwinden, ist den schülern thatsächlich zu einem genuss geworden. Ich übertreibe damit nicht, ich kann es aus meinen erfahrungen behaupten. Die phonetik ist eine nicht zu unterschätzende stütze in der erlernung einer sprache. Seitdem ich mit meinen schülerinnen in jeder stunde phonetische übungen betreibe, und zwar sobald ein wort oder ein laut von der einen oder der anderen schülerin unrichtig ausgesprochen wird, mache ich die erfahrung, dass ihre aussprache eine entschieden bessere und sorgfältigere ist. Die phonetische umschrift hatte ich lange zeit nicht in anwendung gebracht, aus furcht, sie möchte die übliche orthographie zu viel beeinträchtigen. Vor einem jahr habe ich aber auch damit einen versuch gemacht und zwar bei der gelegenheit, als es sich um aussprache eines besonders schwierigen wortes handelte. Mit genugthuung und überraschung konstatierte ich, dass die betreffende das wort, in phonetischer umschrift gelesen, sofort richtig aussprach. Ich habe seit der zeit die phonetische umschrift immer an der tafel angewendet, die wörter danach lautiren und aussprechen lassen und bin von den erzielten erfolgen sehr befriedigt. Die zusammenhängenden schriftlichen aufgaben, die ich in der regel nach jeder stunde meinen schülerinnen aufgabe (es ist die aufgabe, das, was mit hülfe des anschauungsbildes neu durchgenommen wurde, frei nach dem gedächtnis bis

zur nächsten stunde niederzuschreiben), sind bisher nie in phonetischer umschrift gemacht worden. Als ich vor einigen monaten meinen schülerinnen, etwa 14 an der zahl, freistellte, die aufgabe für das nächste mal in phonetischer umschrift zu machen, bekam ich diese schriftliche aufgabe von 10 geliefert und zwar verhältnismässig sehr gut. Von denen, die sich nicht dabei beteiligt hatten, waren zwei erst eingetreten, während zwei andere meinten, sie könnten dadurch ihre orthographie, die sie mit vieler mühe gelernt hatten, wieder vergessen. Jetzt sind es nur noch zwei, die sich noch nicht daran gewagt haben, während die andern seit dieser zeit und ohne eine besondere aufforderung meinerseits jede aufgabe in phonetischer umschrift liefern. Ich meine deshalb, mit recht daraus den schluss ziehen zu dürfen, dass die phonetik nicht allein eine wichtige stütze zur erlernung einer guten aussprache ist, sondern auch ein geeignetes mittel zu gesteigertem interesse des sprachstudiums. Ich möchte hier als beleg für den erfolg der neuen methode einige schriftliche aufgaben über ein gleiches thema von verschiedenen schülerinnen hinzufügen und zwar ohne jede verbesserung von meiner hand. Die schülerinnen gehören verschiedenen nationalitäten an, die ich jedes mal dabei bezeichnen werde.

a) (Engländerin.)¹ *Fon der birbrauðrai fyrt ein pfað nac der landstrasa. Di landstrasa ist mit papeln bevaksen. Di papel gehort tsu der familjo der vaiduðoina. Di landstrasa fyrt an ainem gasthaus forbai. Das gasthaus dint datsu die durcraisenden tsu beherbergen. Das gasthaus vint auc herberge genant. In der mito der herberge ist di haustyr. Ains menjo stufen fyren tsu der haustyr empor. Fila stufen tsusamen bilden ains trepa. Ains stufu ist der aintselne tritt ainor trepa. Tsvifon der trepa unt der haustyr ist di fvelo. Ybor der haustyr ist das fild. Auf dem fild befindet sic der name des herbergbasiters. Das gasthaus basiet aus fir aptailunon: aus dem keler, dem erdgafos, dem erste stok unt dem dacstok. Das gasthaus oder di herberge ist mit ainem tsigoldac gedeckt. Auf dem dac sint tsvai fornfaino. Der tail des hausos, der der strasa tsugokert ist, haist forderansiet, den hintoren tail nent man ryksait. Er ist dem garten oder hof tsugekehrt.*

b) (Schottin.) *Von der Bierbrauerei nach der Landstrasse führt ein Pfad. Der Pfad wird auch Fussweg genannt. Zu beiden Seiten ist die Landstrasse mit Pappeln bewachsen. Die Pappel gehört zu dem Geschlecht der Weidenbäume. Die landstrasse führt an einen Gasthaus vorbei. Das Gasthaus wird auch Herberge genannt. In der Mitte des Herberges befindet sich eine Thüre. Diese Thüre wird Haushüre genannt. Zu der Haushüre führen eine Menge Stufen empor. Der einzelne Tritt einer Treppe wird Stufe genannt. Viele Stufen zusammen bilden eine Treppe. Zwischen der Treppe und der Thüre befindet sich die Schwelle. Über die*

¹ Da die verfasserin sämtliche — auch die gutturalen — *ch* durch *g* wiedergibt, wird hier überall das für den drucker bequemere *c* gesetzt. Ebenso ist es bei den arbeiten c) d) e).

Thüre des Herberges hängt ein Schild. Auf dem Schild steht der Namen des Herbergbesitzers. Das Haus besteht aus vier abteilungen. Die Abteilungen heissen: Keller, Erdgeschoss, erster Stock und Dachstock. Das Dach ist mit Ziegel gedeckt. Das Haus hat zwei Schornsteine. Der vordere Teil des Herberges heisst Vorderansicht. Die Vorderansicht ist der Strasse zugekehrt. Der hintere Teil heisst die Rückansicht. Die Rückansicht ist meist den garten oder Hof zugekehrt.

c) (Engländerin.) *Fon der birbraurái nac der landstráa fyrít ain pfad. Dī landstráa ist tsu baiden saitén mit papeln bavaksén. Dī papeln għorén tsu der famíla der vaidénboimén. Diss stráa fyrít an ainém gasthaus forbai. Das gasthaus dint datsu durcraisénda tsu bóherbergén. Landstráa wúrdá fryr herstráa ganant unt gasthaus herbergá. — In der mitta des hausés bəfindət sic dī haustyrá. Tsu der haustyrá fyrén ains mēgə stúfén empór. Der aintsólne trít ainər trépə haist stúfə. Fíle stúfén tsusámén bildén ains trépə. Tsvifén der trépə unt der haustyrá ist dī fěls. Ybər der haustyrá bəfindət sic ain fílt. Auf dem fílt fíet der náms des herbergbasítsərs. Das haus bəfíet aus fir abtailunén. Dī haisén: kələr, ertgəfəs, erster stók unt dacstók. Das haus ist mit ainém tsigəldac gedekt. Auf dem dac sint tswei fərnstáins. Der fərdere tail ains hausés haist fərdərsáit oder vordərsáit. Dī fərdərsáit ist der stráa tsugəkert. Der hintərs tail ains hausés hintərsáit oder ryksáit. Dī ryksáit ist dem gartén oder dem hof tsugəkert.*

d) (Schottin.) *Fón der bīrbraurái nac der landstráa fyrít ain pfad. Dī landstráa ist an baiden saitén mit papeln bavachsén. Dī papəl għórt tsu der famíla der vaidénboimén. Dī landstráa fyrít an ainém gasthaus vorbai. Ain gasthaus dint datsu dī durcraisénda tsu bóherbergén. Ain gasthaus nēnt man auc ains herbergá. In der mitta der herbergá ist dī haustyrá. Fón der haustyrá fyrít ains mēgə stúfén empór. Ains stúfə ist ain aintsólner trít der trépə. Fíle stúfén tsusámén bildén ains trépə. Tsvifén der tyrá unt der trépə bəfindət sic dī fěls. Ybər dī tyrá hēnt ain fílt. Auf dem fílt ist der náms des herbergbasítsərs. Das haus bəstəht aus fərsfədnə abtailunén. Sī haisén kələr, ertgəfəs, erster stók unt dacstók. Dī herbergá ist mit ainém tsigəldac gedekt. Auf dem dac sint tswei fərnstáins. Der fərdere tail ains hausés haist fərdərsáit. Dī fərdərsáit ist maist tsu der stráa tsugəkert. Der hintərtail haist ryksáit. Dī ryksáit ist maist tsu dem gartén óder hof tsugəkert.*

e) (Schwedin.) *Fon där bīrbraurái nac där landstráa fyrít ain pfad. Dī landstráa ist tsu baiden saitén fon papeln umgebén. Dī papəl għórt tsu där famíla där vaidénboimén. Dī landstráa fyrít an ainém gasthaus forbai. Ain gasthaus nēnt man auc ains herbergá. Dī herbergá dint datsu, durcraisénda tsu beherbergén. In där mitta des hausés sēhen wir dī haustyrá. Nac där haustyrá fyrén ains mēgə stúfén. Dī trépə bəstəht aus fíle aintsólnen trítén. Tsvifén där trépə unt där haustyrá ist dī fěls. Ybər dī haustyrá hānt ain fílt. Auf dem fílt sēhén wir den*

namn des herbergsbärs. Di herberg bestët aus fir aptailungen. Unterst ist där keler, dän das erdgäfs, danac kömt erster fjök unt oberst där dachfjök. Das gasthaus ist mit ainem tsigeldac gedekt. Auf dem dach sehen wir tswei fjörnflains. Där fordärs tail ainäs hauses haist fordärsansicht oder fordärsait. Dä fordärsansicht ist maist där sträsa tsugäkert. Där hintärs tail haist dä ryksait unt ist maistens dem garten oder dem hof tsugäkert.

f) (Schwedn.) Von der Bierbrauerei nach der Landstrasse führt ein Pfad. Diese landstrasse ist zu beiden Seiten mit Pappeln bewachsen. Die Pappel gehört zu dem Geschlecht der Weidenbäume.

Die Landstrasse führt an einem Gasthaus vorbei. Ein Gasthaus nennt man auch eine Herberge. Die Herberge dient dazu Durchreisende zu beherbergen. In der Mitte des Hauses sehen wir die Hausthüre. Zu der Hausthüre führen viele Stufen. Eine Treppe besteht aus viele Stufen. Zwischen der Treppe und der Hausthüre ist die Schwelle. Auf das gasthaus sehen wir ein Schild. Auf dem Schild steht der Namen des Besitzers.

Die Herberge besteht aus vier Abteilungen: der Keller, das Erdgeschoss, erster Stock und der Dachstock. Das Gasthaus ist mit einem Ziegeldach gedeckt. Auf dem Dach sehen wir zwei Schornsteine. Der vordere Teil eines Hauses heisst Vorderansicht oder Vorderseite. Die Vorderseite ist meist der Strasse zugekehrt. Der hintere Teil heist die Rückseite und ist meistens dem Garten oder dem Hof zugekehrt.

g) (Französin.) Von der Bierbrauerei nach der Landstrasse führt ein Pfad. — Die Landstrasse ist an beiden Seiten mit Pappeln bepflanzt. Die Pappeln gehören zum Geschlecht der Weidenbäume. — Diese Landstrasse führt einem Gasthaus vorbei. — Ein Gasthaus ist ein Haus das dazu dient die Reisenden zu beherbergen. — Eine Menge Stufen führen zu der Hausthüre empor. — Die einzelne Stufe einer Treppe heisst Tritt. — Die Treppe führt zu der Schwelle. — An der Hausthüre befindet sich ein Schild. — Das Schild zeigt den Namen des Herbergbesitzers. — Das Gasthaus besteht aus vier Abteilungen: der Keller, das Erdgeschoss, der erste Stock und der Dachstock. — Das Haus ist mit einem Ziegeldach gedeckt, Auf dem Dach sehen wir zwei Schornsteine. Der vordere Teil des Hauses heisst Vorderansicht. Der Vorderansicht eines Hauses ist meist der Strasse zugekehrt. — Der hintere Teil eines Hauses heisst Rückseite und ist meist dem Garten und dem Hof zugekehrt.

Dem schriftlichen ausdruck in der sprache entspricht bei den meisten der mündliche. Es ist sehr selten, dass eine der schülerinnen im laufe eines halben jahres geradezu mangelhaft spricht. Im allgemeinen beherrschen selbst solche, die die sprache noch gar nicht vorher gelernt hatten, sie ziemlich unbehindert, sowohl im mündlichen wie im schriftlichen. Die schülerinnen der aufgaben a) b) c) d) f) und g) kannten die deutsche sprache gar nicht. Die verfertigerin der aufgabe a), eine engländerin mit wenig sprachtalent und einer etwas schweren zunge, trat vor anderthalb jahren

in unsere pension ein ohne jede kenntnis des deutschen. Sie verliess uns nach diesem 1 $\frac{1}{2}$ -jährigen aufenthalt mit dem erfolg fliessend deutsch sprechen und schreiben zu können, obwohl sie während der zeit zweimal ihre ferien in England verlebte. Trotz der schwierigkeiten, die ihr ganz besonders die aussprache machte, hat sie dennoch eine ganz deutliche und für ihre verhältnisse gute aussprache erlernt. Dank der phonetik.

Die schülerinnen der aufgaben b) und c), eine schottin und eine engländerin, sind nun neun monate in Deutschland, waren gleichfalls ohne jegliche vorkenntnisse des deutschen und sprechen und schreiben jetzt unsere sprache geläufig, während ihre aussprache eine für englische zungen recht gute ist. Diejenige, welche die aufgabe d) gemacht hat, konnte ebenfalls kein deutsch und ist seit sechs monaten hier. Sie versteht sich schriftlich wie mündlich ohne viel schwierigkeit auszudrücken und hat eine gute aussprache. Schottinnen haben übrigens weniger schwierigkeiten für sprach-erlernung als die engländerinnen. Eine schwedin hat die aufgabe e) geschrieben. Sie hatte schon vorher deutsch gelernt nach der alten methode, wusste das gelernte aber wenig praktisch zu verwerten, ist noch kein halbes jahr hier und spricht und schreibt gut. Ihrer aussprache ist die ausländerin nur noch selten anzumerken.

Auch die aufgabe f) ist von einer schwedin geschrieben worden, die von der deutschen sprache gar nichts verstand und sich noch kein halbes jahr hier aufhält. Sie gehört zu denen, die eine fremde sprache mit äusserster schwierigkeit lernen, denn sie leidet an ausserordentlicher gedächtnisschwäche infolge langjähriger kränklichkeit. Sie spricht noch sehr fehlerhaft, ist aber im schriftlichen viel besser. Die aufgabe g) endlich ist von einer französin angefertigt, die auch gar kein deutsch gelernt hatte und erst seit vier monaten hier weilt. Sowohl schriftlich wie mündlich weiss sie sich in unserer sprache jetzt ziemlich auszudrücken, während ihre aussprache natürlich noch recht viele mängel aufzuweisen hat, die aber auch bei ihr durch phonetische übungen im lauf ihres aufenthaltes besiegt werden sollen.

Wie leicht ersichtlich waren die betreffenden aufgaben in einer vorhergegangenen stunde an einem anschauungsbild besprochen und für die folgende stunde nach dem gedächtniss aufgeschrieben, selbstverständlich ohne weitere hilfsmittel.

Übrigens haben sich mir die erfolge der neuen sprachunterrichtsmethode auch anderwärts glänzend geoffenbart und zwar in einigen schulen Schwedens. Dort wohnte ich nach einander den deutschen sprachstunden in verschiedenen schulen der verschiedensten städte bei. In einer schule besuchte ich die V. klasse, in der die schülerinnen ein jahr lang deutsch gelernt hatten. Die unterrichtsmethode war die neue. Der unterricht wurde vollständig deutsch erteilt, und ich war überrascht, mit welcher korrektheit und sicherheit die schülerinnen sprachen und antworteten. Auch die aussprache war im allgemeinen sehr befriedigend und weit besser, schöner und reiner, als ich sie einige jahre zuvor in der höchsten klasse der normalschule zu

Stockholm gehört hatte, die doch gewissermassen als vorbild für das mädchen-schulwesen des ganzen landes gilt. Die schule, in der ich diese resultate bemerkte, ist in Helsingborg unter leitung der damen Holst und Witt, die sich übrigens fortwährend bemühen, mit ihrer schule den stetig fortschreitenden anforderungen unserer zeit nachzukommen. Ihre bemühen sind von den besten erfolgen begleitet.

Kurz darauf besuchte ich die töchterschule einer anderen schwedischen stadt und hörte in der deutschen sprache in der sechsten klasse zu. Hier fand ich noch die alte methode vor und überzeugte mich in kurzer zeit, dass diese schülerinnen, die schon zwei jahre lang deutsch gelernt, sowohl in ihren sprachlichen kenntnissen wie in der aussprache weit hinter den schülerinnen der V. klasse der Helsingborger schule zurückstanden, trotzdem sie eine sehr tüchtige und des deutschen vollkommen mächtige lehrerin hatten. Der trockene grammatikton hatte bald eine ermüdende wirkung, und trotz der frischen art der lehrerin schienen die schülerinnen mit wenig ausnahmen wenig lebhaft und interessirt. Die folge war, dass diejenigen, die nach der alten methode unterrichtet waren, ihre sprachkenntnisse praktisch nicht gut zu verwerten wussten, aber allerdings in den grammatischen regeln sehr bewandert waren. Diejenigen jedoch, die nach der anschauungs- und induktiven methode gelehrt waren, verstanden in vollem masse ihre kenntnisse praktisch zu verwerten und hatten zudem auch den vorteil, in den grammatischen regeln fest zu sein. Diese verschiedenen erfahrungen habe ich an noch weiteren schulen Schwedens gemacht. Ich meine, sie bewiesen zur genüge den hohen wert der neuen methode des sprachlichen unterrichts. Auf alle fälle sollte jeder lehrer sie erst auf ihre güte prüfen, ehe er sie ungesehen und ungekannt absolut verwirft.

Zum schluss erlaube ich mir den gang einer meiner unterrichtsstunden hier vorzuführen, um denselben anschaulich darzuthun. Wie ersichtlich habe ich nicht die stunde für anfänger zur darstellung gebracht.

ANSCHAUUNGSBILD: DER FRÜHLING (von Hölzel).

Gruppe I: Das bauernhaus.

Grammatik: Das unregelmässige zeitwort.

Lehrer: Was ist das? Das ist ein haus.

Was ist das? (Zu einem schüler gewendet.)

Schüler: Das ist ein haus.

Lehrer: Wiederholt alle den satz. (Es geschieht.)

Lehrer: Was für ein haus ist es? Es ist ein bauernhaus. Was für ein haus ist es?

Schüler: Es ist ein bauernhaus.

Lehrer: Wiederholt alle. (Es geschieht.)

Lehrer: Aus wieviel wörtern besteht das wort bauernhaus?

Schüler: Aus zwei wörtern.

Lehrer: Wie heissen die zwei wörter?

Schüler: Bauer und haus.

Lehrer: Setze den bestimmten artikel vor jedes dieser wörter!

Schüler: Der bauer, das haus.

Lehrer: Wir sagen: Das bauernhaus. Welches der beiden wörter hat dem zusammengesetzten wort das geschlecht gegeben?

Schüler: Das letzte wort: haus.

Lehrer: Wonach richtet sich wohl also stets das geschlecht eines zusammengesetzten hauptwortes?

Schüler: Das geschlecht eines zusammengesetzten hauptwortes richtet sich stets nach dem letzten wort.

Lehrer: Wiederholt das alle. (Geschieht.)

Lehrer: Aus was für teilen besteht das haus? Es besteht aus einem stockwerk und einem dachstock.

Lehrer: Wiederholt alle. (Geschieht.)

Lehrer: Was für ein wort ist das wort „besteht“?

Schüler: Es ist ein zeitwort.

Lehrer: Wie heisst seine nennform?

Schüler: Bestehen.

Lehrer: Buchstabirt alle das wort! (Geschieht.)

Lehrer: Lautire das wort! (Ein schüler thut es.)

Lehrer: Wiederholt alle. (Geschieht.)

Lehrer: Ich setze jetzt den satz: „Es besteht aus einem stockwerk und einem dachstock“ in die erste vergangenheit und sage: „Es bestand aus einem stockwerk und einem dachstock“. Welche veränderung hat das wort erlitten?

Schüler: Der stammvokal *e* hat sich in *a* verwandelt.

Lehrer: Merkt ihr eine andere veränderung?

Schüler: Das wort hat ein *n* und ein *d* bekommen, es hat sich ganz verändert.

Lehrer: Recht so. Weissst du, wie ein zeitwort heisst, das sich in der konjugation nicht verändert, sondern seinen stammvokal beibehält?

Schüler: Das ist ein regelmässiges zeitwort.

Lehrer: Recht. Wie wird dann wohl ein solches genannt, das seinen stammvokal verändert?

Schüler: Man nennt es ein unregelmässiges zeitwort.

Lehrer: Was habt ihr also eben gelernt?

Schüler: Ein unregelmässiges zeitwort ist ein solches zeitwort, das bei der konjugation seinen stammvokal verändert.

Lehrer: Wiederholt alle. (Geschieht.)

Lehrer: Womit ist das haus gedeckt?

Das haus ist mit einem dach gedeckt.

Womit ist das haus gedeckt?

Schüler: Das haus ist mit einem dach gedeckt.

Lehrer: Wiederholt alle. (Geschieht.)

Lehrer: Buchstabirt das wort „dach“ alle. (Geschieht.)

- Lehrer: Lautire das wort. (Schüler thut es.)
 Lehrer: Alle. (Geschieht.)
 Lehrer: Sprech das wort aus. (Geschieht.) Du hast den letzten laut des wortes falsch ausgesprochen. Sag das wort allein. (Geschieht.) Der laut ist noch nicht richtig. Wie sprichst du den laut e?
 Schüler: Am gaumen.
 Lehrer: Ja, aber du sprichst den laut dennoch an der falschen stelle, du sprichst ihn am vordergaumen, ich spreche ihn am hintergaumen. Versuche das wort noch einmal auszusprechen. (Geschieht.) So. Nun geht es. Noch einmal alle zusammen!
 Lehrer: Was ist auf dem dach?
 Auf dem dach sind zwei schornsteine.
 Was ist auf dem dach?
 Schüler: Auf dem dach sind zwei schornsteine.
 Lehrer: Wiederholt alle. (Geschieht.)
 Lehrer: Was steigt aus einem schornstein empor?
 Aus einem schornstein steigt rauch empor.
 Was steigt aus einem schornstein empor?
 Schüler: Aus einem schornstein steigt rauch empor.
 Lehrer: Alle. (Wiederholung).
 Lehrer: Wie heisst das zeitwort in diesem satz?
 Alle: Steigt empor.
 Lehrer: Buchstabirt und lautirt! (Geschieht.)
 Sprech das wort langsam und deutlich aus! (Geschieht.)
 Lehrer: Wie heisst die nennform dieses zeitwortes?
 Alle: Emporsteigen.
 Lehrer: Ich setze unseren satz in die erste vergangenheit und sage: „Aus einem schornstein *stieg* rauch empor“. Was hast du am zeitwort bemerkt?
 Schüler: Das zeitwort hat seinen stammvokal *ei* in *i* verwandelt.
 Lehrer: Was für ein zeitwort ist es also?
 Alle: Es ist ein unregelmässiges zeitwort.
 Lehrer: Wir haben schon ein unregelmässiges zeitwort kennen gelernt. Wie hiess es?
 Alle: Bestehen.
 Lehrer: Wie heisst es in der 1. vergang. 3. pers. einz.?
 Schüler: Bestand.
 Lehrer: Wie hiess das zeitwort des letzten satzes?
 Schüler: Emporsteigen.
 Lehrer: Seine 1. vergangenheit?
 Schüler: Stieg empor.
 Lehrer: Was ist auf dem andern schornstein?
 Auf dem andern schornstein ist ein storchnest.
 Was ist auf dem andern schornstein?
 Schüler: Auf dem andern schornstein ist ein storchnest.

- Lehrer: Wiederholt. (Geschieht.)
 Lehrer: Was thut der eine storch?
 Er *fliegt* aus dem nest.
 Was thut der eine storch?
 Schüler: Er fliegt aus dem nest.
 Lehrer: Wiederholt. (Geschieht.)
 Lehrer: Welches zeitwort enthält dieser satz?
 Schüler: Das zeitwort „fliegt“.
 Lehrer: Gebt die nennform!
 Alle: Fliegen.
 Lehrer: Buchstabirt, lautirt, sprecht das wort aus! (Geschieht.)
 Lehrer: Ich setze unseren satz in die 1. vergangenheit: „Der storch *flog*
 aus dem nest“. Wiederholt alle!
 Alle: Der storch *flog* aus dem nest.
 Lehrer: Welche veränderung hast du am zeitwort bemerkt?
 Schüler: Das zeitwort hat seinen stammvokal *i* in *o* verwandelt.
 Lehrer: Zu welchen zeitwörtern gehört es also?
 Schüler: Es gehört zu den unregelmässigen zeitwörtern.
 Lehrer: Welche unregelmässigen zeitwörter habt ihr nun kennen gelernt?
 Alle: Bestehen, emporsteigen, fliegen.
 Lehrer: Nennt diese drei zeitwörter in der 1. vergangenheit, 3. pers. einz.
 Alle: Bestand, stieg empor, flog.
 Lehrer: Was thut die störchin?
 Die störchin *wäscht* sich.
 Was thut die störchin?
 Schüler: Die störchin wäscht sich.
 Lehrer: Wiederholt. (Geschieht.)
 Lehrer: Wie heisst das zeitwort im satz?
 Alle: Wäscht.
 Lehrer: Wie seine nennform?
 Alle: Waschen.
 Lehrer: Gut. Nun setze ich auch diesen satz in die vergangenheit und
 sage: Die störchin *wusch* sich. Wiederholt.
 Alle: Die störchin *wusch* sich.
 Lehrer: Welche umwandlung hat das zeitwort erfahren?
 Schüler: Es hat seinen stammvokal *a* in *u* verwandelt.
 Lehrer: Was für ein zeitwort ist es also?
 Schüler: Es ist ein unregelmässiges zeitwort.
 Lehrer: Nennt nun die unregelm. zeitwörter, die ihr kennen gelernt habt.
 Alle: Bestehen, emporsteigen, fliegen, waschen.
 Lehrer: 1. vergangenheit 3. pers. einz. von allen!
 Alle: Bestand, stieg empor, flog, wusch.
 Lehrer: Welche stammvokale haben diese vier zeitwörter in der 1. ver-
 gangenheit?
 Alle: *a*, *i*, *o*, *u*.

Lehrer: Nun merkt auf! Nach diesen vier vokalen der 1. vergangenheit der unregelm. zeitwörter, könnt ihr diese folgendermassen einteilen: Es gibt vier konjugationen der unregelm. zeitwörter, die von dem vokal der 1. vergangenheit hergeleitet werden. Wiederholt: du, du, du, du, alle!)

Lesrer: Welchen vokal hat die 1. konjugation? Richtet euch nach „bestehen“.

Alle: *a*.

Lehrer: Die zweite, nach „emporsteigen“?

Alle: *i*.

Lehrer: Die dritte, nach „fliegen“?

Alle: *o*.

Lehrer: Die vierte, nach „waschen“?

Alle: *u*.

Lehrer: Wir haben also folgendes gelernt: Die unregelm. zeitwörter werden je nach der veränderung ihres stammvokals in der 1. vergangenheit in 4 konjugationen eingeteilt. Die 1. konjugation hat in der 1. vergangenheit *a*; die 2. konj. hat in der 1. vergangenheit *i*; die 3. konj. hat in der 1. vergangenheit *o*; die 4. konj. hat in der 1. vergangenheit *u*. Wiederhole du das — und du — und du — alle! (Geschieht.)

Lehrer: Zum schluss wollen wir wiederholen, was wir vom bauernhaus gelernt haben. Ich frage, ihr antwortet alle zusammen.

Lehrer (auf das bild zeigend): Was ist das?

Alle: Das ist ein haus.

Lehrer: Was für ein haus ist es?

Alle: Es ist ein bauernhaus.

Lehrer: Aus was für teilen besteht das haus?

Alle: Es besteht aus einem stockwerk und einem dachstock.

Lehrer: Womit ist das haus gedeckt?

Alle: Das haus ist mit einem dach gedeckt.

Lehrer: Was ist auf dem dach?

Alle: Auf dem dach sind zwei schornsteine.

Lehrer: Was steigt aus einem schornstein empor?

Alle: Aus einem schornstein steigt rauch empor.

Lehrer: Was ist auf dem andern schornstein?

Alle: Auf dem andern schornstein ist ein storchnest.

Lehrer: Was thut der eine storch?

Alle: Der eine storch fliegt aus dem nest.

Lehrer: Was thut die störchin?

Alle: Die störchin wäscht sich.

Lehrer: Gut. Schreibt mir für die nächste stunde nieder, was ihr vom bauernhaus gelernt habt. Wiederholt in eurer sprachlehre die einteilung der unregelmässigen zeitwörter.

BESPRECHUNGEN.

CHR. FR. GRIEB'S *Englisch-deutsches und deutsch-englisches wörterbuch.*

Zehnte auflage mit besonderer rücksicht auf aussprache und etymologie neubearbeitet und vermehrt von dr. A. SCHRÖER, ausserord. professor an der universität Freiburg i. B. Vollständig in 42 lieferungen. Stuttgart (P. Neff). Bd. I. Lieferung 1—16, 1894—96. Preis jeder lieferung mk. 0,50.

In welchem verhältnis die Schröersche neubearbeitung zu dem *alten Grieb* steht, hat J. Ellinger in seiner besprechung des werkes (*Anglia*, beiblatt VI, 9—14, 75—78) des längeren dargelegt. Nach seiner zählung hat Schröer aus seiner vorlage bei dem buchstaben *A* rund 950, bei *E* rund 330 wörter (veraltete, seltene, rein technische, dialektische, eigennamen) ausgeschieden und dafür andere aufgenommen oder die einzelnen artikel in sich vermehrt, so dass der umfang der untersuchten buchstaben im ganzen derselbe geblieben ist, und da eine ähnliche behandlung der anderen buchstaben vorausgesetzt werden darf, auch der umfang des ganzen werkes derselbe bleiben wird. Neben der sichtung und ergänzung des zu bearbeitenden wortschatzes hat Schröer sich bei der herausgabe drei weitere aufgaben gestellt: bezeichnung der aussprache nach phonetischen grundsätzen statt der im alten Grieb benutzten Walkerschen vokalnumerirung; angabe der etymologie nach dem gegenwärtigen stande der wissenschaft; anordnung der bedeutungen eines wortes auf grundlage der etymologie. Wenn Schröer diese drei aufgaben neben der ersten in angemessener weise gelöst hat, dann hat er nicht bloss ein altes wörterbuch umgearbeitet, sondern ein neues wörterbuch geschaffen, das sich kühn den besten leistungen auf diesem gebiete anreihen darf. Ein vergleich mit dem bei Langenscheidt erscheinenden enzyklopädischen wörterbuch der englischen und deutschen sprache von Muret, das neben Flügel als das beste bis jetzt in Deutschland vorhandene wörterbuch gilt, liegt daher nahe.

An *umfang und vollständigkeit* kann sich das Grieb-Schröersche wörterbuch mit dem Muretschen auf den ersten blick nicht messen. Vielleicht erinnert man sich noch der zahlen, welche die Langenscheidtsche verlagshandlung 1891 in ihren geschäftsanzeigen bezüglich der vollständigkeit ihres neuen wörterbuches veröffentlichte; man kann sie auch auf den umschlägen der beiden ersten lieferungen nachlesen. Es hieß darin, dass das Muretsche wörterbuch beispielsweise von *A* bis *Achaean* 1671 artikel bringe und damit alle übrigen wörterbücher weit hinter sich lasse (Murray 1468 artikel, *The Century Dictionary* 1312, Hunter 1220, Ogilvie 942, Webster 911, Flügel 809, Lucas 721). Diese 1671 artikel füllen 24 seiten und entsprechen, wie die vergleichung lehrt, etwa $10\frac{1}{4}$ seiten bei Grieb-Schröer mit 573 wörtern. Welch ein abstand! Und doch hatte Schröer die möglichkeit, die bei ihm fehlenden 1100 artikel aus dem Muret, der ihm vorlag, nachzutragen! Wenn er es nicht that, so ist er bei bearbeitung seines buches offenbar von anderen grundsätzen als dem der möglichsten

vollständigkeit ausgegangen. Die verschiedenheit der titel der beiden wörterbücher deutet dies bereits an. Muret nennt sein wörterbuch ein *enzyklopädisches*; er muss daher über alle wörter, die in englischen werken vorkommen, auskunft geben, auch über die rein wissenschaftlichen, technischen, über fremde wörter und namen, die sich gelegentlich finden u. s. w. — Schröer dagegen nennt sein werk schlechtweg *englisch-deutsches wörterbuch* und beschränkt sich auf den rein englischen sprachschatz; die eigennamen aus der geographie und geschichte, die speziell technischen ausdrücke aus den verschiedenen wissenschaften, den künsten, den erwerbszweigen fallen daher bei ihm nahezu völlig fort. Eine nähere vergleichung der erwähnten 1671 artikel bei Muret mit den entsprechenden bei Schröer bezüglich der *vollständigkeit* des sprachguts wird das wesen und den wert der beiden wörterbücher in helleres licht rücken.

Die 1671 artikel bei Muret bringen nicht 1671 verschiedene wörter zur sprache, sondern nur 1370, da sich unter ihnen nach meiner zählung 301 finden, die nur auf andere artikel *verweisen*. Wo es sich um orthographische abweichungen (z. b. *abajour* = *abat-jour*, *abaka* = *abaca* u. s. w.), um verschiedene endung bei demselben worte (z. b. *ablepsia* = *ablepsy*, *abnormous* = *abnormal*), um seltene, schwierige verbalformen (z. b. *abaid* = *abode*, *abit* = *abides*) handelt, ist bei Muret allemal auf den hauptartikel verwiesen. Bei Schröer dagegen sind verweisungen selten — ich zähle ihrer 14 — da er sich im allgemeinen damit begnügt, das betreffende wort nur in einer schreibung vorzuführen.

An *abkürzungen* fehlen bei Schröer folgende 30, die sich bei Muret finden:

A. A. C. (*Amateur Athletic Club*), A. A. G. (*Assistant Adjutant-General*), A. & F. B. S. (*American and Foreign Bible Society*), A. A. P. S. (*American Association for the Promotion of Science*), A. A. S. (*Academiae Americanae Socius*), A. A. S. S. (*Americanae Antiquarianae Societatis Socius*), Ab. (*Abbot*), Abb. (*Abbot*), A. B. C. F. M. (*American Board of Commissioners for Foreign Mission*), abdom. (*abdomen*), A. B. H. S. (*American Baptist Home Society*), abl. (*ablative*), A. B. M. N. (*American Baptist Missionary Union*), A. B. P. S. (*American Baptist Publication Society*), abr. (*abridged*), A. B. S. (*American Bible Society*), abs. feb. (*absente febril*), abs. re. (*absente reo*), ac. (*accommodation-train*), a/c. (*account*), A. C. A. (*American Congregational Association*), Acad. (*academy*), Acad. Nat. Sc. (*Academy of Natural Sciences*), acc. (*accompaniment*, *account*, *accusative*), Accom. (*accompaniment*), Acct. (*account*), acct. curt. (*account-current*), Acct.-Gen. (*accountant-general*), A. C. E. (*Associate of the College of Engineering*), A. C. G. (*Assistant Commissioner-General*). Doch bringt Schröer die üblichen, oft vorkommenden abkürzungen sämtlich.

Aus *fremden sprachen*, namentlich *asiatischen* und *afrikanischen*, finden sich bei Muret 37 vokabeln verzeichnet, welche fremde gegenstände mit dem betreffenden nationalwort bezeichnen, nämlich:

aak (holl.), aal (ind.), aavora (ind.), Ab (syr.), abaca (as.), abacay, abada (ind.), abadir (phön.), abagun (äthiop.), abalone (span.), abanet

(hebr.), *abanga* (ind.), *abavi* (afr.), *abbasi* (pers.), *abd* (arab.), *abdal* (arab.), *abdalavi* (egypt.), *abdar* (pers.), *abdeli* (ind.), *abdest* (pers.), *abee* (syr.), *abeer* (arab.), *abhal* (ind.), *abkar* (pers.), *abkari* (pers.), *abnet* (hebr.), *abogado* (span.), *ab-o-hawa* (pers.), *abucco* (birm.), *abuna* (abyss.), *aburria* (bras.), *abutna* (bras.), *abwabs* (ind.), *acara* (bras.), *acensuada* (span.), *acequia* (span.), *ach* (ind.). Dieses fremde sprachgut, das in englischen schriften doch allemal der erklärungs bedarf, hat Schröer von vornherein ausgeschlossen.

Auch *französische und italienische fremdwörter*, deren sich die vornehme welt *gelegentlich* statt der einheimischen bedient, bringt Schröer nicht. Bei Muret dagegen finden sich folgende 6:

abattoir, abat-vent, abat-voix, abbate, abbé, accolé.

An *dialektischen, provinziellen oder cant-ausdrücken* verzeichnet Schröer 13 stück weniger als Muret, nämlich:

abaa, abandannad, abee, able, a-bloue, abob, aboiteau, abrac, abread, abscotchlater, abskize, abune, acause.

Eigennamen, mit ausnahme der gebräuchlichen vornamen, verzeichnet Schröer fast nicht. Muret dagegen bringt eine unmenge von namen aus der geographie, geschichte, mythologie etc. Unter den 1671 artikeln finden sich allein 145 eigennamen, die man in einem englischen wörterbuch meist nicht zu suchen pflegt, nämlich:

Aachen, Aargau, Aarhus, Aba, Ababilo, Abaco, Abacuc, Abad, Abailard, Abancay, Abantias, Abantias, Abar, Abarim, Abaris, Abas, Abassia, Abatagouch, Abatamagomac, Abazai, Abbas, Abbassides, Abbeokuta, Abbeville, Abbeyleix, Abbitbie, Abbotsford, Abbotshall, Abb's Head, Abda, Abdali, Abdeel, Abd-el-Kader, Abdera, Abd-er-Rahman, Abderenham, Abdias, Abdie, Abdiel, Abdon, Abd-ul-Aziz, Abdul-Hamid, Abdullah, Abdul-Mejid, Abdur-Rahman, Abe, A'Beckett, a Becket, Abednego, Abélard, Abel-Meholah, Abencerrage, Abeonea, Aberavon, Aberbrothik, Abercrombie, Aberdare, Aberdun, Aberdonian, Aberdour, Aberdovey, Aberfeldy, Aberfoil, Aberfrace, Abergareenny, Abergel, Aberlady, Aberlour, Abernethian, Abernethy, Abernyte, Abersychan, Aberuthven, Aberystroth, Aberystwyth, Abessa, Abez, Abhorson, Abiah, Abi-albon, Abiasaph, Abiathar, Abidah, Abiel, Abiezer, Abihail, Abihu, Abijah, Abijam, Abilene, Abimelech, Abinadab, Abingdon, Abingdon, Abington, Abinoam, Abiram, Abishag, Abishai, Abishalom, Abishua, Abishur, Abital, Abitub, Abiud, Abkasia, Abkasian, Abner, Abney, Abomey, Abookeer, Abooshehr, Aboukir, Abou-Klea, Aboushehr, Abrantes, Abrolhos, Abruzzi, Abruzzo, Absalom, Absalom, Absyrtus, Abu, Abu-Bekr, Abudah, Abu-hannes, Abydos, Abyla, Abyssinia, Abyssinian, Acacian, Aca-demus, Acadia, Acadian, Saint-Acaire, Acapulco, Acarnania, Acarnanian, Accad, Accadian, Accaron, Aecho, Accomack, Accra, Accrington, Aestes.

Ungemein reich ist das Muretsche wörterbuch an *technischen ausdrücken* aus allen gebieten. Die griechischen, lateinischen, italienischen oder deutschen kunstausrücke der philosophie, theologie, medizin, jurisprudenzen,

zoologie, botanik, mineralogie, physik, chemie, musik etc. mitsamt ihren ableitungen sind aufgenommen und erklärt. Was man sonst nur in spezialwörterbüchern zu suchen pflegt, findet sich alles hier vor. So bringt Muret in dem verglichenen abschnitte 290 technische kunstaussdrücke mehr als Schröer, nämlich:

aarite (chem.), *aba* (techn.), *abaciscus* (bauk.), *abacist*, *abaco*, *abacot* (her.), *abacter* (jur.), *abactinal* (zool.), *abactio* (med.), *abaction* (jur.), *abaculus* (bauk.), *abaised* (her.), *a ballata* (mus.), *abandum* (jur.), *abannition* (jur.), *abaptiston* (med.), *abarthrosis* (med.), *abatelement* (jur.), *abatis* (mittelalt. titel), *abaton* (bauk.), *a battuta* (mus.), *abaxial* (techn.), *abaum* (min.), *abbacinate* (jur.), *abbacination* (jur.), *abbandonamento* (mus.), *abbassamento* (mus.), *abbozzo* (mal.), *abdominoscopy* (med.), *abdominothoracic* (med.), *abecedarium* (schule), *abelia* (bot.), *a bene placito* (mus.), *ab extra* (wiss.), *abichite* (chem.), *abies* (bot.), *abietate* (chemie), *abietineae* (bot.), *abietinic* (chem.), *abietite* (chem.), *abigei* (jur.), *ab initio* (wiss.), *ab intra* (schule), *abiogenesis* (naturk.) mit abteilungen *abiogenesist*, *abiogenetic*, *abiogenetically*, *abiogenist*, *abiogenous*, *abiological* (naturk.), *abirritant* (med.) und die wörter gleicher abstammung *abirritate*, *abirritation*, *abirritative*, *abisselfa* (schule), *ablaque* (kost.), *ablastemic* (nat.), *ablastous* (nat.), *ablatitious* (astronomie), *ablative* (schule), *ablaut* (wiss.), *ablepharon* (med.), *ablepsy* (med.), *abolla* (kost.), *aboma* (nat.), *abomasus* (anat.), *aboral* (anat.), *abordage* (naut.), *aborca* (nat.), *ab origine* (wiss.), *aborticide* (med.), *abortient* (med.), *abortionist* (med.), *ab ovo* (wiss.), *abox* (naut.), *abracadabra* (kabb.), *abracalam* (kabb.), *abrachia* (zool.), *abrachius* (zool.), *abramis* (zool.), *abbranchia* (zool.) und ableitungen *abbranchial*, *abbranchian*, *abraum* (min.), *abraum-salts* (min.), *abrazas* (kabb.), *abrazite* (min.), *abrazitic* (min.), *abrid* (techn.), *abrin* (chem.), *abroma* (bot.), *abronia* (bot.), *abrotanoid* (zool.), *abrotanum* (bot.), *abrus* (bot.), *abscess-root* (bot.), *abscissio infiniti* (log.), *absconsio* (anat.), *absente reo* (jur.), *absinthic* (techn.), *absinthism*, *absinthites*, *absinthol*, *absit* (schule), *absolveitor* (jur.), *absorbefacient* (nat.), *absorbency* (nat.), *absortivmeter* (nat.), *absque hoc* (wiss.), *absque tali causa* (wiss.), *abstemii* (theol.), *abstrich* (tech.), *abstriction* (nat.), *abstringent* (med.), *absurdum* (wiss.), *absus* (bot.), *abterminal* (wiss.), *abulomania* (wiss.), *abumbrellar* (zool.), *aburton* (naut.), *abutilon* (bot.), *abzug* (techn.), *acacalis* (bot.), *acalot* (zool.), *acacy* (wiss.), *acacialite* (chem.), *acaena* (bot.), *acajou* (bot.), *acaleph* (zool.), *acalycal* (bot.), *acalypha* (bot.), *acalypheae* (bot.), *acalyptatae* (zool.), *acamacu* (zool.), *acampsia* (med.), *acanaceous* (bot.), 40 ableitungen von *acantha* (bot.), *acanthylis* (zool.), *acanticonite* (min.), *acanus* (zool.), *a capella* (mus.), *acapsular* (bot.), *acardia* (med.), *acardiac* (med.), *acariasis* (med.) mit 7 verwandten wörtern, *acarpeleous* (bot.), *acarpous* (bot.), *acataphasia* (med.), *acataposis* (med.), *acatharsy* (med.), *acaudal* (zool.) mit 7 verwandten wörtern, *accedas ad curiam* (jur.), *accelerando* (mus.), *acceleratory* (wiss.), *accendibility* (nat.), *accense* (nat.), *accentorinae* (zool.), *accessit* (schule), *acciaccatura* (mus.), *accipitrinae* (zool.), *accismus* (rhet.), *acclinal* (geol.), *acclivis* (anat.), *accoucheur-toad* (zool.), *accrementition* (phys.) und 1 ableitung, *acrescimento*

(mus.), *accresciuto* (mus.), *acediamine* (chem.), *acemetic* (med.), *acenaphthene* (chem.) und 1 ableitung, *acentric* (tech.), *acephala* (zool.) und 17 abgel. wörter, *acer* (bot.) und 3 abgel. w., *acera* (zool.) und 3 abgel. w., *aceras* (bot.), *acerina* (zool.) mit 1 abgel. w., *acervat* (wiss.) mit 2 abgel. w., *acetabular* (zool.) mit 3 abgel. w., *acetal* (chem.) mit 25 abgel. w., *ac etiam* (jur.).

Mit *veralteten* wörtern hat Schröer im alten Griech ganz gründlich aufgeräumt, da er in erster linie die moderne sprache, in zweiter die litteratursprache vom ende des 16. jahrhunderts ab bringt. Es finden sich daher bei ihm folgende 132 veralteten wörter, deren aussprache zum teil sogar zweifelhaft ist, im gegensatz zu Muret nicht:

abait, abanne, abarcy, abare, abastard, abasure, abbreviarist, abbroach, abbroachment, abeche, abesse, abgregate, abgregation, abhorrible, abideable, abie, abigeat, abition, adjudicate, adjudication, abjugate, abjunct, abjunctive, ablaqueate, ablaqueation, ablate, ablegate, ablegation, ablesse, abligate, abligation, abliguration, abligury, ablocate, ablocation, ablude, ablution, abnodate, abnodation, abodance, abolete, abordering, ABORTMENT, ABOUNDABLE, abundancee, abounding, abray, abrede, abrenounce, ABRENUCIATE, abrept, abreption, abrick, abrig, abscede, abscedent, ABSCESSION, abscessional, abscise, abscissor, absconce, ABSCONDANCE, abscondment, ABSENTANEOUS, absimulation, absistence, ABSOLVATORY, absonate, absonism, abster, ABSTERGIFY, abstorted, abstricted, abstringe, abstrude, absune, absumption, abthain, abthainry, abthamage, abundancy, aburden, abusage, ABUTTALLING, abvacuation, abvolute, aby, acast, ACATERY, ACATES, acatium, ACCELERATE, accendent, ACCENSOR, accidious, accidity, accinct, accinge, ACCIPIENT, acciptrary, acclearment, accoast, accolent, accommodant, accommode, accommodement, accompaniable, accompass, accomplement, ACCOMPLING-DAY, acconsent, accorporate, accorporation, accostment, accoardise, accreditate, accriminate, accrimination, ACCROACHMENT, ACCUMB, accumbency, accumber, accurrent, ACCURSEDNESS, accurtation, ACCUSATRIX, accuseress, ACCUSTOMANCE, accustomate, accustomation, acedy, ACERBITUDE. Doch darf nicht übersehen werden, dass über viele der vorstehenden wörter (die hervorgehobenen) auch Schröer eine gewisse auskunft gibt, insofern als er die grund- oder verwandten wörter behandelt.

An *seltene*n wörtern enthält Muret mehr als Schröer. Bei folgenden 71 jedoch finden sich bei Schröer die grundwörter oder wörter desselben stammes vor, so dass auch aus ihm im allgemeinen hinreichende auskunft zu erhalten ist:

abacted, abaptise, abaser, abatished, abatude, abbreviatory, abdicant, abdicative, abditie, aberrate, aberuncate, aberuncator, abeyancy, abhorring, abiding-by, abigailship, abiliate, abjuratory, abjurement, abluentia, abnegative, abolitional, abolitiondom, aboriginalism, abradant, abraded, abrasure, abridgeable, abridged, abroaded, abrogable, abrogator, absconded, absolutistic, abstaining, abstainment, abstracting, abusable, acceder, accelarating, accentless, accentuable, accentuality, acceptancy, acceptativeness, acceptilate, acceptress, accessibleness, accessless, accessoriness, accessoryship, accidency, acci-

dentalist, accidentiary, accident-maker, acclaimable, acclimatable, acclimature, accommodable, accommodateness, accompliceship, accomplicity, accomplishing, accordionist, accoster, accosting, accruing, accused, accusing, ace-point, acerbic.

Folgende 9 *seltenen* wörter fehlen dagegen bei Schröer, ohne dass durch behandlung des grundwortes an der stelle ersatz geschaffen ist:

abnerval, aboot, absist, abstrahent, abvolation, accaparate, accapitum, accombination, accomplative.

Aus vorstehender darlegung ergibt sich, dass unter den 1671 artikeln bei Muret sich

- 301 verweisungen,
- 30 seltenere abkürzungen,
- 37 vorzugsweise asiatische und afrikanische fremdwörter,
- 6 französische oder italienische fremdwörter,
- 13 dialektische, provinzielle oder cant-wörter,
- 145 geographische, geschichtliche etc. eigennamen,
- 290 technische kunstausdrücke,
- 132 gänzlich veraltete wörter,
- 80 seltene wörter finden, die Schröer nicht hat.

1034 artikel.¹

An rein englischem, in sprache und litteratur noch gebräuchlichem sprachgut bleiben somit bei Muret nur 637 artikel übrig; doch auch diese schmelzen noch zusammen, wenn man Schröers verfahren der wortbehandlung auf Muret überträgt. Bei einer anzahl von wörtern (z. b. *abject, abrogate, abstract, accommodate, accord, account* u. s. w.) bringt Muret je zwei artikel, um den verschiedenen charakter (subst., adj., verb) des betreffenden wortes schärfer hervortreten zu lassen, während Schröer sich mit einem artikel begnügt, der in unterabteilungen zerfällt. Auch finden sich bei Muret eine menge zusammensetzungen, welche Schröer als selbstverständlich fortlässt, z. b. bei *abbey* die zusammensetzungen *abbey-church, abbey-gate, abbey-land, abbey-wall* u. s. w., desgl. bei *Aberdeen* 3, bei *able* 5, bei *about* 2, *above* 19 zusammensetzungen u. s. w. Zieht man das alles in betracht, so kommt man zu dem schlusse, dass an rein englischem sprachgut Schröer ebenso viel bietet als Muret. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dass der überschüssende sprachstoff bei Muret überflüssig sei; für manche leser und manche verhältnisse ist ein derartiges wörterbuch sehr erwünscht. Wer aber auf enzyklopädische belehrungen in seinem englischen wörterbuche verzichten kann, dem wird der neue Grieb-Schröer völlig genügen. Eine liste der gebräuchlicheren eigennamen wird sich ja vielleicht am schlusse des buches finden; und selbst in technischen kunstausdrücken ist Schröer nicht so dürftig, als es nach obiger aufstellung den anschein haben mag. So finden sich bei ihm beispielsweise zu *acantha* 4, zu *acet(ic)* 8 (+3) ableitungen behandelt, während Muret 40 bzw. 27 darüber hinaus aufweist.

¹ Für absolute richtigkeit obiger zahlen bürge ich nicht; ich habe nur einmal gezählt und die erhaltenen zahlen nicht nachgeprüft.

Nebenbei sei bemerkt, dass Schröer bei letzter wortgruppe ein wort auf-führt, *acescence*, das bei Muret fehlt.

Muss so bezüglich der *vollständigkeit* das urteil über Grieb-Schröer schon recht günstig ausfallen, bezüglich der *aussprachebezeichnung* verdient er geradezu hohes lob. Denn er ist der erste, der in einem grösseren englisch-deutschen wörterbuche die in der wissenschaft ziemlich allgemein übliche lautdarstellung angewandt und damit allen künftigen arbeitern auf diesem gebiete den weg gewiesen hat.¹ Dieses verfahren hat den dreifachen vorteil, dass es nicht bloss die aussprache *am genauesten* wiedergibt, sondern auch die *wenigsten* zeichen gebraucht (bei Muret zur bezeichnung der vokale 25, bei Schröer 20) und durch das grosse Murraysche wörterbuch, durch Vietorschriften und eine anzahl schulbücher *weit bekannt* geworden ist. Im einzelnen freilich lassen sich gegen Schröers aussprachebezeichnung ein-wendungen erheben, welche jedoch den wert des buches nicht herabsetzen, sondern nur als besserungsvorschläge für spätere auflagen anzusehen sind.

Dem wörterbuche sind zwei abhandlungen über die aussprache voraus-geschickt: 1) über die heutige englische aussprache im allgemeinen — 2) die einzelnen englischen sprachlaute und ihre graphische darstellung. Die bemerkungen der ersten abhandlung über die örtliche verschiedenheit der aussprache im allgemeinen, über die unterscheidung in vulgäre, ge-bildete und litterarische sprache u. s. w. sind dem offenbaren wunsche des verfassers entsprungen, möglichst volkstümlich zu schreiben, und könnten nach unserer meinung erheblich gekürzt werden. Auch in der zweiten ab-handlung, die 45 §§ umfasst, macht sich dasselbe streben geltend; die volkstümliche einteilung (vokale, konsonanten) und anordnung der laute (z. b. *a, e, i, o, u*) ist beibehalten, obwohl gerade hier eine wissenschaft-liche darstellung erheblich kürzer, übersichtlicher und klarer gewesen wäre. Auch wären einige lautliche belehrungen allgemeiner natur hier sehr will-kommen gewesen.

Die phonetische umschrift, deren sich Schröer in seinem wörterbuche bedient, ist der hauptsache nach die des grossen englischen werkes *A New English Dictionary on historical principles*, hrsg. von James Murray. Mit recht hat Schröer hierbei einige vereinfachungen vorgenommen; schade nur, dass er nicht ohne weiteres die änderungen des Vietorschen schulsystems angenommen hat, die in Deutschland bereits bekannt waren und keinerlei mängel aufweisen. So aber sind in den 45 §§, welche die einzellaute be-sprechen, einige ungenauigkeiten mit untergelaufen.

Zu § 1. Zur bezeichnung des vokallautes in wörtern wie *up, dull, love, month* u. s. w. gebraucht Schröer das Sweet'sche zeichen *a*, das Sweet selbst seit 1892 hat fallen lassen. Dasselbe zeichen aber hat nach § 43 in fremdwörtern den deutschen lautwert. Diese verwirrung wäre durch bei-behaltung des Murrayschen zeichens, das auch Sweet nun angenommen hat, vermieden worden.

¹ In kleinerem massstabe hat es Krummacher getan.

Zu §§ 4 und 5. Hier fehlt ein hinweis darauf, dass die bestandteile der diphthonge *ai*, *au* (*oi*) weniger zu einer einheit verschmolzen, schärfer getrennt sind als im deutschen. Dagegen konnten die bemerkungen über die verschiedene färbung des ersten bestandteiles unterbleiben.

Zu § 6. Die bezeichnung des *e* als „offen“ schlechtweg ist irreleitend; es ist nur *halb* offen. Für die zwecke des wörterbuches dürfte es im vergleich zu dem offenen *e* in *bär* als „fast geschlossen“ bezeichnet werden. Am einfachsten wäre es freilich, in §§ 6 und 7 das wort „offen“ zu streichen.

Zu § 7. Für *ē* möchte ich das Vietorsche zeichen *œ* vorschlagen; es liegt uns deutschen praktisch näher und unterscheidet sich zugleich von dem zeichen für den ersten bestandteil des in § 8 behandelten diphthongs.

Zu § 8. Statt „offen“ dürfte auch hier „halb offen“ zu setzen sein. Die schlussbemerkungen über die londoner vulgärsprache könnten fehlen.

Zu § 10. Die bemerkungen über die zungenstellung, die sich hier und später in § 40 finden, ständen besser an der spitze der abhandlung.

Zu § 13. *ī* bedürfte gerade einer erklärungs; denn der übergang aus dem halb offenen zu dem geschlossenen *i* ist für uns deutsche nicht selbstverständlich.

Zu §§ 15 und 16. Warum zwei paragraphen für denselben laut?

Zu § 17. Der laut *oi* ist im deutschen gar nicht selten: *leute*, *bäuche*, *läuft* u. s. w., und von dem englischen praktisch nur wenig verschieden.

Zu §§ 18 und 19. Der laut *ō* ist nicht ein offenes, sondern höchstens ein *mittleres*, oft sogar ein *geschlossenes o*, das in ein *u* ausklingt. Er musste deshalb in seiner bezeichnung sich scharf von dem offenen *o* der §§ 14, 15, 16 unterscheiden. Dass dies nicht geschehen, ist ein beklagenswerter mangel.

Zu § 21. *ū* ist *geschlossen*, nicht offen. Auf die verengung der lippenrundung am schluss des lautes hätte hingewiesen werden müssen.

Zu § 23. Der ausdruck „weiches *dach*“ dürfte in einer phonetischen abhandlung sich nicht finden.

Zu §§ 30–35. Das wörtchen „sogenannt“ ist überall zu streichen, es berührt unangenehm und ruft leicht ein falsches bild hervor.

Zu § 32. Die erklärungs des englischen *þ* ist wenig gelungen, wenn gleich richtig.

Zu § 34. Hier findet sich eine bemerkung über die artikulationsbasis, die besser am anfang der erläuterungen stände.

Zu § 38. Trotz der länge der erklärungs fehlt der praktische wink, dass die zunge zurückgezogen wird.

Zu § 39. Da die südenglische aussprache für das wörterbuch als norm gilt, ist nicht einzusehen, warum für *ich* die nordenglische aussprache gelten soll.

Zu § 41. Der § erklärt das zungen-*r* im allgemeinen, nicht aber das englische im besonderen.

Zu § 43. Dass das zeichen *a* hier etwas anderes bedeutet als in § 1, ist bereits erwähnt worden.

Doch können und sollen all diese bemerkungen den hohen wert des Schröerschen aussprachesystems nicht herabdrücken: sie beziehen sich mehr auf fassung und ausdruck der lautlichen abhandlung an der spitze des buches, als auf das system selbst und seine verwendung im buche. Bezüglich des letzteren punktes ist anzuerkennen, dass die lautliche darstellung der wörter ausserordentlich genau ist und kaum druckfehler aufweist. Aufgefallen ist mir, dass die endsilbe *ment* lautlich als *ment* (statt *mēnt*) erscheint (z. b. bei *affranchisement*, *basement*, *casement*, *denouncement*, *employment* u. s. w.). Erwähnt sei noch, dass mitunter zwei verschiedene aussprachen desselben wortes angeführt werden, unter voranstellung der besseren.

Die *etymologischen* notizen in Schröers wörterbuch stehen auf der höhe der wissenschaft und geben denen bei Muret nichts nach; mitunter sind sie gar ausführlicher. Folgende vergleichung mag dies veranschaulichen:

Muret.	Schröer.
<i>bad</i> [me. <i>bad(de)</i> ; nach Zupitza vom ae. <i>bæddel</i> , zwitter]	[entst. aus dem ae. <i>bæddel</i> , herma- phrodit]
<i>bag</i> [me. <i>bagge</i>]	[an. <i>baggi</i> ; me. <i>bagge</i> ; vergl. frz. <i>bague</i>]
<i>bail</i> [I. me. <i>bayle</i> ; ndtsch. <i>bögel</i> , bügel; II. af. <i>bail</i> ; III. fr. <i>bail</i> ; IV. me. <i>beyle</i> , fr. <i>baille</i>]	[I. afrz. <i>bail</i> , obhut, gewahrsam und befreiung, z. l. <i>bajulus</i> ; II. an. <i>beygla</i> ; III. ? afr. <i>bail</i> ; IV. ? afrz. <i>baille</i>]
<i>bald</i> [me. <i>balled</i> ; urspr. unsicher]	[me. <i>balled</i> , ? zu <i>ball</i> III.]
<i>ball</i> [I. me. u. mhd. <i>bal</i> ; II. fr. <i>bal</i> , mlt. <i>ballus</i>]	[I. an. <i>böllr</i> ; II. fr. <i>bal</i> ; III. ? kelt.]
<i>bracket</i> [af.]	[fr. <i>braguette</i> , hosenschlitz, z. l. <i>braca</i> , hose, ? l. <i>brachium</i> , arm]
<i>capstan</i> [fr. <i>cabestan</i> , span. <i>cabe- st(r)ante</i>]	[z. l. <i>capistrum</i> , halfter, seblinge, <i>capis- strant</i> , sp. <i>cabestrante</i> , fr. <i>cabestan</i>]
<i>car</i> [me., af. <i>carre</i> ; mlt. <i>carra</i>]	[sp.-l. <i>carra</i> , l. <i>carrus</i>]
<i>care</i> [ae. <i>c(e)aru</i> ; ad. <i>chara</i> , mhd. <i>kar</i> , trauer]	[ae. <i>c(e)aru</i>]
<i>career</i> [af. <i>carrière</i> ; spät-lt. <i>carraria</i> (<i>via</i>), v. <i>carrus</i> wagen]	[afrz. <i>carrière</i> , z. sp.-l. <i>carraria</i> (<i>via</i>), rennbahn]
<i>carriage</i> [af. <i>c(h)ariage</i>]	[afrz. <i>cariage</i> , frz. <i>charriage</i> ; s. <i>carry</i> u. <i>-age</i>]

Um die *bedeutung* eines wortes auch schon äusserlich zu besserem ver-
ständnis zu bringen, hat Schröer es nicht etwa der alphabetischen anord-
nung zuliebe von seinem stammworte getrennt, sondern es mit wörtern des-
selben stammes möglichst unter einem titel behandelt. Einige beispiele
werden das veranschaulichen. Unter dem titelkopf *abatable* finden sich
ausser diesem worte noch folgende behandelt: *abate*, *abatement*, *abater*, so
dass die wortfamilie klar hervortritt; ähnlich bei dem worte *abbacy*: *abbatial*,

abbatical, abbatis, abbess, abbey, abbaye, abbey-laird. Bei Muret dagegen, der jedes wort für sich bespricht, kann es bei der fülle des zusammengetragenen materials leicht vorkommen, dass der zusammenhang der familie durch eindringlinge gestört wird. Nach *abatable* finden sich bei ihm folgende wörter gesondert behandelt: *ABATAGOUCH, ABATAMAGOMAW, abatementum, abate, ABATE, ABATELEMENT, abatement, abater*; desgleichen nach *abbacy*: *ABRAJEER, ABBANDONAMENTE, ABBAS, abbas, ABBASI, ABBASIDES, ABBASAMENTO, ABBASSI, abbat, abbate, abbatesse, abbatial, abbatical, abbatie, abbatis, abbay(e), ARBEIT, ABBEOKUTA, abbess, ABBEVILLE, abbey, ABBEY, abbey-church, -counter, -gate, -labourer, -laird, -land, ABBEYLEIX, abbey-like, -lubber, -man, -monger, -stead, -icall, ABBITBIE.* Die hervorgehobenen wörter sind die eindringlinge, welche den überblick über die familie völlig stören.

Bezüglich des *inneren wertes* der einzelnen artikel bei Schröer lässt sich am besten durch vergleich mit Muret ein urteil bilden. Ein vorzug des letzteren ist es gewiss, dass er bei passender gelegenheit sprichwörter, bibelstellen u. s. w. bringt und namentlich auch synonyme ausdrücke beifügt. Sicher ist auch, dass im ganzen genommen seine artikel ausführlicher sind und mehr sprachmaterial behandeln. Was aber Schröer an reichthum und ausführlichkeit einbüsst, gewinnt er an knappheit und übersichtlichkeit, ohne etwas wesentliches zu vernachlässigen. Hierfür einige beispiele:

Muret.

*abbreviate*¹ I. va. 1. abkürzen; *∞d address* gekürzte telegraphadresse; — 2. mathem. brüche reduzieren, heben, auf den kleinsten nenner bringen; — 3. einen auszug machen; — 4. zusammenziehen; — II. vn. 5. abkürzungen machen.

billet I. s. billet n., briefchen n.; — 2. zettel m.; — 3. quartierbillet n., -zettel m.; fig. *every bullet has its ∞* jede kugel hat ihre bestimmung; — 4. quartier n.; — 5. stellung f., amt n.; *he's looking for a ∞* er sieht sich nach einer stellung um; — 6. platz m., für die hängematte auf kriegsschiffen; — 7. schriftliche eintrittskarte f.; — 8. stimmbillet m.

clod I. s. klumpen m., bes. lehm-, erd-klumpen, -kloss, -scholle; *to turn to ∞s* klumpig werden; — 2. erdboden, grund, scholle; —

Schröer:

*abbreviate*¹ va. 1. abkürzen (worte), verkürzen, zusammenziehen; — 2. (mathem.) einen bruch kürzen, reduzieren.

billet I. s. 1. das zettelchen, billet; — 2. (mil.) der quartierzettel; — 3. die eintrittskarte.

clod s. 1. der kloss, erdkloss, scholle; — 2. der klumpen, das klümpchen; — 3. (verächtl.) die scholle; 4. der staubgeborene mensch; —

¹ Aussprache und etymologie sind der kürze halber hier ausgelassen.

3. rasenstück mit der daran haffenden erde; — 4. menschlicher leib, erdenkloss; — 5. plumper mensch, tölpel, dummkopf; — 6. prov. aalquaste; — 7. prov. heftiger schlag; — 8. schulterstück des rindes; — 9. der steinkohle beigemischte schiefer- u. s. w. stücke.

5. der klotz (dummer mensch); — 6. das grobe fleisch eines oehsen zwischen hals u. schulter; — 7. die geronnene masse (bes. blut).

Aus diesen beispielen dürfte zur genüge hervorgehen, dass Schröer alles wesentliche in gedrängtester kürze bringt. Namentlich ist anzuerkennen, dass er überall die grundbedeutung eines wortes an die spitze stellt und von ihr ausgehend zu den abgeleiteten bedeutungen gelangt (s. *clod*). Das ist auch der grund, warum veraltete bedeutungen eines wortes mitunter an erster stelle oder doch vorn stehen (z. b. *abound*, *abuse*, *chide* s., *depart* va., *disease*, *embezzle*, *forfeit* u. s. w.). Da sie aber als solche durch ein sternchen gekennzeichnet sind, wird die praktische brauchbarkeit des buches durch dieses verfahren nicht beeinträchtigt, die einsicht in den logischen zusammenhang der bedeutungen aber ganz wesentlich gefördert.

So darf denn das Grieb-Schröersche wörterbuch als eine hervorragende lexikographische leistung bezeichnet und warm empfohlen werden, um so mehr, als auch das papier gut und der druck recht klar und übersichtlich ist.

Frankfurt a. M.

H. P. JUNKER.

GEORGE SAINTSBURY, *A History of Nineteenth Century Literature (1780—1895)*.

Macmillan & Co. London. 1896. Crown 8vo. cloth. XII, 477 pp. 7s. 6d.

This book, the third of a series of manuals which Messrs Macmillan have produced, is uniform in style and size and price with its predecessors. It is a work intended primarily as a handbook — a manual for that large, if somewhat indefinite class — the students of English Literature, and it goes without saying that it cannot evade the limitations and disabilities of the type to which it has to conform. The writer of text-books of this kind has to keep different classes of readers in view; there are those who want facts and figures and matter which they can reproduce in examination papers, and those who want to know something about books without the trouble of reading them, as well as the select band who worship the Muses with a more genuine devotion. It is not at all easy to harmonise these conflicting ends and pass from useful information to suggestive criticism, without jarring on the reader. Let me hasten to say that Mr. Saintsbury does very well under the circumstances — the hack-work of the volume is conscientiously done, the names and dates and titles are there, and in their proper places, and there is an excellent index, and yet the book is emphatically a book to read and not merely to consult and to "get up." I must notice, however, one great — one very great defect — in the plan of the work. — I mean the omission of any notice of the work

of living authors. The title-page unblushingly bears the date 1780—1895, but this arbitrary omission makes the book quite useless as a manual for later decades. It is not merely an unsafe or insufficient guide for last quarter of a century or more, it is simply no guide at all. One understands of course the difficulties of the situation, the susceptibilities that might be pained, and all the rest of it, but these are arguments against making the book at all and not in favour of making it badly. It is a great pity that there are no dead critics available to deal with living authors, but as this can't be managed, those who are alive and looking on the earth should have the courage of their opinions. To omit the names of Swinburne, Morris, Meredith, Hardy from a work professing to go down to 1895 is nothing short of the ridiculous. Mr. Saintsbury does indeed in his preface give some ineffectual excuses for this extraordinary course. He says:—"Independently of certain perils of selection and exclusion . . ., I believe it will be recognised by everyone who has ever attempted it that to mix estimates of work which is done and work which is unfinished is in the last degree unsatisfactory." In the very next page Mr. Saintsbury proceeds to destroy whatever force there might have been in this observation by the remark that his book is not a Dictionary of Authors, but a History of Literature. Certainly one can't sum up the living author and sit in critical judgment on his work before the canon is complete. The strangest things happen sometimes in literature as elsewhere; it is just within the bounds of possibility that Mr. Meredith may become commonplace or Mr. Swinburne develop a bad ear. But even that would not affect "The Egoist" or "Atalanta in Calydon." They are great permanent contributions to our literature, and their place is none the less definite because their authors have not yet swum the Stygian stream. Time and not the sweep of the abhorred shears will give more precision to our ideas. The fact that if the book had been published a few years earlier Tennyson and Browning must have been also left out is a sort of *reductio ad absurdum* of the principle of exclusion, while the fact that Mr. Ruskin is after all included practically gives away the whole case. The pity of it that this arbitrary rule blots out altogether certain aspects of the subject considered. Books are omitted that are really the best representatives of the times they belong to, and which are, in their own way, simply unique in the whole range of our literature. We have nothing like "The Egoist," nothing like "Atalanta in Calydon," nothing like "The Songs before Sunrise," and to treat of a period and omit its greatest and most characteristic work is to mislead the uninstructed and to exasperate those who know.

One additional grievance the reader has, and that is the marks of hasty composition here and there. Mr. Saintsbury complains of want of time, and the traces of it are apparent. There are omissions, for some of which the author apologises in the preface. The sense of proportion is not always observed; one can hardly understand, for example, why Theodore Hook occupies a page or two, and Miss Ferrier has to do with little more

than a parenthesis. This defect will, however, be readily pardoned by any one who has even a conception of the difficulties of success, but less excusable are certain faults of style, which might fall easily from the pen of a ready writer, but are more surprising in so careful an observer of other people's slips as Mr. Saintsbury. The closing sentence of the book, for instance, is a masterpiece of cacophony and a striking illustration of the powers of our language in that direction. And there are other infelicities of expression almost as distressing.

And now I am glad to have done with fault-finding and to applaud the book with both hands not as being exactly what it professes to be, but as being a storehouse of a good deal of excellent work. Mr. Saintsbury is indeed a critic of a high order. He is always sound and sober in his judgment, never dull and pedantic and often very diverting. He says, with much justice, of Matthew Arnold, that he shows "a great deal of critical acuteness, coupled, it may be, with something of critical 'will-worship,' with a capricious and unargued preference of this and rejection of that, but exhibiting wide if not extraordinarily deep reading, an honest enthusiasm for the best things, and above all, a fascinating rhetoric."

Now it is not too much to say that Mr. Saintsbury deserves all the praise and very little indeed of the blame that these lines convey. We might perhaps prefer a little more warmth and fervour in his admirations, some touch of that fine frenzy of panegyric which Mr. Swinburne gives us now and then, but it is not given to every one to use superlatives easily, and the judicial note is safer and more becoming. Mr. Saintsbury is emphatically sound and sober in his judgments, and his decisions are little likely to be reversed by any future Court of Appeal. He certainly has his individual preferences, and they may possibly be capricious and unargued, but they are not permitted to any appreciable extent to shape his utterances when he speaks from the seat of judgment. Sometimes indeed what he says merely registers and records the accepted and established opinions of orthodox criticism. The pages on Dickens, for example, give a most admirable summary of "what is most surely believed" about that great writer by those whose judgment is worth having. These summaries of the best opinions are of great value for most readers, but still more admirable are the passages where the personal equation makes itself felt and the author speaks not for his contemporaries alone, but for himself also.

The passages which deal with Byron and Keats to some extent come under this category.—Mr. Saintsbury is, I think, unduly hard on Byron, and he scarcely even mentions "Don Juan." This, though a really immoral book (as Goethe said, who was not very strait-laced himself), may be accounted Byron's greatest work, and one at least where "the excellence of sincerity and strength" is shown at his highest. We have all learned to complain of Byron's defects, his bad ear, his bad grammar and general staginess, but Mr. Saintsbury carries this critical

condemnation very far indeed. Still there is nothing arbitrary in his estimate. The reasons for his scanty tribute are tersely set forth, and he will certainly carry the reader along with them, though not the whole way.

Still more valuable is the treatment of Keats; the importance of this poet from the historical standpoint is very rightly insisted on. "Keats, in short, is the father directly or at short stages of descent, of every English poet born within the present century who has not been a mere 'sport' or exception. He begat Tennyson, and Tennyson begat all the rest." And again, in phrasing vastly more felicitous — "This once more was to be the note of all the best poetry of the century, the pouring of this new English blood through the veins of old subjects — classical, mediæval, foreign, modern. We were to conquer the whole world of poetical matter with our English armies, and Keats was the first leader who started the adventure."

I would refer the reader to what is said about Macaulay as a good instance of the author's impartiality and soundness of judgment. One knows that the great Whig historian is not one of Mr. Saintsbury's private and particular heroes, and one might expect that he would have made the note of disparagement which has been a good deal heard lately to resound again. For Macaulay has certainly fallen on evil days and evil tongues. His accuracy has been impeached, his style derided as cheap and commonplace, and he has even been called a Philistine by certain superfine critics. Mr. Saintsbury's deliverances will perhaps come as a surprise to some of these very superior persons and will certainly be read with the greatest interest by those who are not superior persons but only sensible men. His remarks on Macaulay's poetry are particularly happy and happily expressed.

This is the only extract we can find room for, but it is sufficient praise for the book to say that there are many passages equally admirable.

"His ballads earlier and later, *Ivy*, *The Armada*, *Naseby*, and the Roman quartet, exhibit the result of a consummate literary faculty with a real native gift for rhythm and metre, applying the lessons of the great Romantic generation with extraordinary vigour and success, and not without considerable eloquence and refinement. It is a gross and vulgar critical error to deem Macaulay's poetical effects vulgar or gross. They are *popular*; they hit exactly that scheme of poetry which the general ear can appreciate and the general brain understand. They are coin for general circulation; but they are not base coin. Hundreds and thousands of immature and 'prentice tastes have been educated to the enjoyment of better things by them; thousands and tens of thousands of tastes, respectable at least, have found in them the kind of poetry which they can like, and beyond which they are not fitted to go. And it would be a very great pity if there were ever wanting critical appreciations which, while relishing things more exquisite and understanding things more esoteric, can still taste and savour the simple genuine fare of poetry which Macaulay offers. There are few wiser proverbs than that which cautions us against

demanding 'better bread than is made of wheat,' and the poetical bread of the *Lays of Ancient Rome* is an honest household loaf that no healthy palate will reject."

It is to be hoped that this book may do something to make the English literature of this century better known to Germany and on the Continent generally. It is certainly very remarkable that our great authors are so little read in Europe. "English is the language of commerce," a German once said to me, "but you haven't much literature." This man was an ignoramus, doubtless, but he was an ignoramus who had studied at a University and who, moreover, spoke English with some fair degree of fluency. And all over Europe there are many highly cultivated persons who somehow or other are content to remain in ignorance of so many of the greatest authors of their time. It took a century or two for the Germans to discover Shakespeare, but the discovery was made, and the consequences were many and far reaching. We have no second Shakespeare. Nature is not likely to repeat that gigantic experiment. But this country has produced in this century a vast amount of literary work of the very highest order which has never been surpassed in extent and variety in any place or at any time. And while this is so, most of it remains hidden from those whose native language is not English. Students at Universities study "Beowulf" and "Piers the Ploughman" and seem to suppose that English literature closed with Chaucer. And people of education who have not any professorial prejudices in favour of difficult texts can still, even if they do not speak of English as "only the language of commerce," think that Byron is the greatest poet we have had since Shakespeare. For this judgment is to be taken rather as a confession of the ignorance, than as a measure of the critical capacity, of those who make it.

London.

R. SHINDLER.

VERMISCHTES.

ENTGEGNUNG AUF EINE KRITIK.

Durch berufsgeschäfte und anderweitig bisher verhindert, ist es mir erst heute möglich, eine etwas ausführlichere erwidern zu bringen auf die kritik des *Lehrbuch der englischen sprache* von ZIMMERMANN-GUTERSON, I. teil, welche kollege Ph. Wagner-Reutlingen im dezemberheft des vorigen jahrgangs dieser zeitschrift veröffentlicht hat. Wenn gesagt wird, dass die neubearbeitung „fast ganz in der grammatisirenden methode stecken geblieben“ sei, so ist dieser standpunkt in der vorrede und der dort genannten broschüre ausführlich und hinreichend genug begründet. Auch im sprachunterricht kann es sich nach der ansicht des neubearbeiters nicht um radikalen umsturz des bestehenden, sondern nur um die besonnen organische entwicklung, den natur- und vernunftgemässen ausbau der vor-

handenen, historisch gewordenen grundlagen handeln. Eine nicht zu ferne zukunft wird zeigen, dass dieser standpunkt richtig ist.

Doch das sind grundsätzliche fragen, und bloss deshalb wäre eine gegenkritik nicht gerechtfertigt. Dagegen glaube ich mit vollem rechte den raum für eine solche beanspruchen zu dürfen auf grund des folgenden urteils: „Am schlimmsten kommt die lautlehre bei Zimmermann weg. Er gibt eine solche menge von erklärungen für seine diakritischen zeichen, dass der schüler notwendig dadurch verwirrt werden muss. Dabei sind die einzelnen laute in einer weise gekennzeichnet, dass man kaum glauben sollte, diese angaben stammen aus dem jahre 1894! *Wir wagen nicht, den ganzen schleier zu lüften, wollen aber doch einige der ungeheuerlichkeiten aufs geratewohl* herausheben: *e, a und o* sind undeutlich; *r* ist undeutlich in der kehle gesprochen; *x* ist scharf; der bestimmte artikel vor vokalen lautet *thē*; alle vokale haben 3 hauptlaute (einen langen, einen kurzen und einen sog. *r*-laut); *r*-laut des *u* wie der *r*-laut des *e* und *i*; kurzes *u* ist ein mittellaut zwischen *ō* und *ä*; in den verbindungen *-ath, -alf* und *-alm* lautet *a* wie das *ah* in *bahn* (in ganz Süddeutschland ist dieses *a* nasal gesprochen!); wichtig für die englische aussprache ist der unterschied zwischen dem sog. rauhen oder deutlichen *r* und dem sanft oder undeutlich gesprochenen; man wird sich des stimmtones am besten bewusst, wenn man sich bemüht, ein recht weiches *b* mit verschlossenen lippen auszusprechen, d. h. gleichsam den ansatz dazu nimmt! u. s. w. u. s. w.“

Diese „ungeheuerlichkeiten“ sind wirklich ein etwas harter vorwurf gegen einen kollegen, der genügend beweis vorzeigen kann, dass er nicht bloss immer redlich auf dem gebiete des unterrichts und der erziehung mitgearbeitet, sondern sich auch speziell und eingehend mit phonetischen fragen beschäftigt hat (s. *Programm der karlsruher realschule* 1881/82 und 1883/84: *Beiträge zu einer phonetischen vokallehre*, I u. II). Das harte urteil ist um so ungerechter, als viele der zusammengestellten angaben unrichtig sind, wie gleich nachgewiesen werden soll. „*e, a und o* sind undeutlich“ — in dieser ganz entstellten, also wirklich für das ganze vorgehen scharf kennzeichnenden weise wird eine vorbemerkung zur allerersten „laut- und leseübung“ wiedergegeben, welche aber dort selbst wörtlich folgendermassen lautet: „*e, a und o* in unbetonten endsilben (*er, ar, or, en, on*) sind verkürzt und undeutlich, etwa wie *e* in *bitter, bitten*.“ Ein zitat in der angegebenen weise zu kürzen, um dann den verfasser herunterzusetzen, halte ich nicht für gerecht. — „*r* ist undeutlich (in der kehle gesprochen), fast stumm im auslaut (auch vor konsonanten)“, so heisst vollständig der zweite der angezweifelten punkte, und diese angabe bildet den gegensatz zu dem unmittelbar vorausgehenden satze: „*r* ist deutlich (mit zunge) gesprochen im anlaut (*Rome, rich, bring* etc.).“ — Eine in der kritik weiter folgende bemerkung über denselben punkt ist auch wieder angeführt, ohne dass dabei erwähnt ist, dass noch besonders auf eine stelle in dem zum lehrbuch gehörigen hilfsschriftchen hingewiesen ist, wo alles näher erklärt wird. — „*x* ist scharf“ heisst es wieder

in ganz entstellter, unvollständiger weise; denn im lehrbuch selbst ist zu lesen: „*x* ist gewöhnlich *scharf* (d. h. = *k/β*), besonders als auslaut von wörtern oder silben (*fix, extend* etc.); *x* ist jedoch *sanft* (= *g/*) vor betonter silbe, die mit vokal oder *h* beginnt (*exist, exhibit*).“ — Der bestimmte artikel vor vokalen lautet *thē*, so entstellt wieder der kritiker, während es im lehrbuch (s. 8, bem. 1) heisst: „Der bestimmte artikel hat nur die eine form, *thē* (der, die, das, die). Aussprache allein oder vor vokalen: *thē animal*, und vor konsonanten: *thē sheep*“ (nachdem gerade vorher der unterschied zwischen *ē* und *ē* dargelegt worden).

Die in der kritik darauf folgenden angaben sind didaktisch vollkommen berechtigt; in einem schulbuch handelt es sich nicht um wissenschaftliche phonetik, sondern nur darum, dass der schüler für das häusliche lernen, besonders auch die aussprache, einen anhaltspunkt hat. Der lehrer ist ja dazu da, um in der stunde die mehr populär gehaltenen andeutungen des buches zu vervollständigen und wissenschaftlich zu präzisieren, so weit notwendig. Deutschbein z. b. hat die meisten angaben ganz in ähnlicher weise; doch war es dr. Zimmermann, der zuerst diese sache in ein system gebracht hat; dass vokal auch so viel bedeutet als „vokalzeichen“ geht klar aus dem zusammenhang hervor. Die behauptung, das *a* in *bahn* werde in ganz Süddeutschland nasal gesprochen, ist einfach unrichtig; das ist höchstens im schwäbischen dialekt der fall, ein schüler aber, der dies wort in seinem deutschen lesebuch vorfindet und laut zu lesen hat, der wird ohne jede anweisung des lehrers den richtigen klang des *a* finden, mag seine heimat im norden oder im süden sein. — Die angabe den *stimmton* betreffend ist auch wieder verkürzt, indem es vorher heisst: „Man wird sich desselben am besten bewusst, wenn man versucht, mit der menschlichen stimme das summen der bienen oder bremsen (durch aussprache eines sanften *s* und den genannten kehlton) nachzumachen“, nachdem abermals vorausgehend bemerkt war: „Als *stimm-* oder *kehlton* bezeichnet man den inbegriff der töne, welche beim durchgang der luft aus der brust durch den kehlkopf infolge schwingungen der stimmbänder entstehen“.

Was endlich die „menge von erklärungen für die angewandten diakritischen zeichen“ betrifft, so hat der kritiker wieder das wichtigste nicht beigefügt, nämlich dass dieselben im allgemeinen in übereinstimmung sind mit der neuen ausgabe von Flügels englischem wörterbuch, sowie dass nur der deutlichkeit und übersichtlichkeit halber, besonders auch für den jüngeren schüler, nach der sehr einfachen und leichtverständlichen *Zusammenstellung der allgemeinen regeln über die aussprache der vokale* (in nr. 12, s. 15) über diesen punkt wesentlich nur wiederholungen, gelegentlich mit kleinen erweiterungen, geboten sind. Dass die schüler nichts weniger als verwirrt werden, weiss der neubearbeiter aus eigener erfahrung, wie auch, dass es mit diesem buche möglich ist, die lernenden in einem jahreskurs von nur zwei stunden gründlich und sicher mit der englischen aussprache und formenlehre bekannt zu machen, dazu noch ein schönes stück W. Scotts *Tales* zu lesen, und dass dieselben dann im folgenden

jahre ohne jede mühe abschnitte aus Macaulays geschichtswerk zu lesen und zu verstehen befähigt sind; das ist gewiss ein für den fakultativen englischen unterricht des gymnasiums erfreuliches und erstrebenswertes ziel.

Es mag dem urteil des fachkundigen lesers überlassen bleiben, ob eine kritik, die in der gezeichneten art vorgeht und kleinigkeiten in solch entstellter weise „herausklaubt“, ihren zweck erfüllt und nur annähernd als gerecht bezeichnet werden dürfe; der unterzeichnete neubearbeiter hat die genugthuung, beim eigenen gebrauch des buches zu äusserst befriedigenden unterrichtsergebnissen gelangt zu sein.

Lörrach.

GUTERSOHN.

[Der herr verfasser bemerkt noch nachträglich, dass er grundsätzlich der ansicht sei, die phonetischen erklärungen des elementarbuches *müssten* dem jugendlichen alter und der wenig entwickelten fassungskraft des schülers entsprechend nicht bloss einfach, sondern auch populär oder elementar gehalten sein (also vor allem anschluss an das bekannte, d. h. an die deutschen laute), damit sie der schüler auch zu hause leicht versteht; in der stunde und namentlich bei der späteren repetition sei es aufgabe des lehrers, die nötige ergänzung oder präzisierung in wissenschaftlicherer form zu geben.]

ERWIDERUNG.

Auf die entgegnung von prof. Gutersohn betreffs meiner kritik der neubearbeitung des lehrbuches von Zimmermann habe ich folgendes zu erwidern:

Es liegt mir fern, bei der besprechung eines werkes nur auf die mängel desselben aufmerksam zu machen. Ich habe am schlusse meiner beurteilung besonders hervorgehoben, dass ich Zimmermann für gewisse schulgattungen als ein brauchbares hilfsmittel ansehe. Die mängel in der darstellung der lautlehre brauchen nicht „herausgeklaut“ zu werden, sie springen jedermann auch in der entgegnung G.s in die augen. Darauf aufmerksam zu machen, hielt ich nicht nur den lesern dieser zeitschrift, sondern auch dem herrn verf. gegenüber für meine pflicht. Es ist endlich zeit, dass wir mit veralteten, unklaren und unrichtigen ausdrücken und erklärungen in phonetischen abhandlungen aufräumen, so elementar dieselben auch gehalten sein mögen. Wenn die 46. aufl. von Zimmermann hierauf rücksicht nimmt, so ist mein zweck erreicht; den verf. irgendwie zu verletzen, lag mir vollständig ferne. Meine angaben wurden wörtlich aus dem buche entnommen; von den erklärungen wurde allerdings mit einziger berücksichtigung von raumersparnis nur das herausgehoben, was mir unrichtig erscheint. Die nasale aussprache von *bahn* ist nicht auf Schwaben beschränkt. Wenn der verf. wegen seiner diakritischen zeichen hinter Flügel deckung sucht, so werden sie dadurch für den schüler nicht klarer. Die guten und redlichen absichten des verf., seine verdienste um den neusprachlichen unterricht und seine lehrfähigkeit habe ich nie in zweifel gezogen.

Reutlingen.

PH. WAGNER.

FRANÇOIS GOUIN †.

Am 8. juli 1896 ist Gouin im alter von 65 jahren zu Neuilly-sur-Seine aus diesem leben geschieden. Wie in den *N. Spr.* III, s. 622 berichtet wurde, hatte man ihn vor jahresfrist mit rücksicht auf seinen leidenden zustand der leitung der pariser schule in der Rue St-Jacques enthoben und ihn gegen seinen willens pensionirt. Diese gewaltmassregel scheint sein ende beschleunigt zu haben. Die ärzte hielten seinen zustand keineswegs für hoffnungslos; als den kranken indes der harte schlag der dienstentlassung traf, verlor er den lebensmut und liess sich gehen, anstatt gegen sein leiden anzukämpfen: *la coupe était pleine. Il a eu le cœur brisé, le pauvre martyr!* Friede seiner asche! Sein geist lebt in seinem grossen lebenswerke fort!

*

Auf wunsch seiner wittwe die folgende mittheilung: *La V^{re} F. Gouin continue la publication de la méthode et donne, à Neuilly-sur-Seine, Boulevard Victor Hugo 61, des cours de langues et d'initiation à la méthode aux professeurs.*

Von den gedruckten serien Gouins lagen bisher je zwei bändchen französisch, englisch und deutsch vor. Ganz neuerdings ist ein treffliches drittes *françösisches* bändchen, über 4000 *phrases relatives* in alphabetischer anordnung enthaltend, im druck erschienen. Es umfasst 168 seiten und dürfte, wie die übrigen, etwa 2.50 fr. kosten. Bezugsquelle: V^{re} F. Gouin, 61 Boulevard Victor Hugo, Neuilly-sur-Seine.

Auch die engländer haben mit der veröffentlichung der *françösischen* serienstücke begonnen. Die *phrases relatives* sind unter der presse und werden, wie Swan mir im juli d. js. in London erklärte, noch im laufe dieses jahres gedruckt vorliegen. Auch die *englischen* serien Swans sollen in diesem winter erscheinen.

In meiner ankündigung des erschienenen *ersten* theils der in London erscheinenden *françösischen* serienstücke (augustheft der *N. Spr.* III, s. 319 f.) ist der verlag leider ungenau angegeben; das werk ist bei George PHILIP & Son, 32 Fleet Street, London E. C. erschienen; das druckversehen rührt daher, dass ich den betr. korrekturabzug zu spät — erst als das heft schon ausgegeben war — zu gesicht bekam.

Im übrigen hat Bétis im verflossenen jahre in Boston, Mass., eine neue Gouin-anstalt, *The Normal School of Languages*, eröffnet und die leitung derselben persönlich übernommen. Die londoner anstalt wird seitdem von direktor Howard Swan allein geleitet.

Quedlinburg.

R. KRON.

ZUR KLARSTELLUNG UND ABWEHR.

Bei seinem versuch, sich „gegen einen etwaigen vorwurf litterarischer freibeuterei zu verteidigen“, hat herr L. P. H. Eykman zu Amsterdam im juli-heft der *N. Spr.* IV (s. 254 ff.) meine person und meine erklärungen

zur methode Gouin (*N. Spr.* III, s. 622 f.) einer kritik unterzogen, zu der ich nicht schweigen kann.

Zu 1. — Eine schwere verdächtigung meiner ehrenhaftigkeit und eine grobe entstellung des thatbestandes muss ich darin erblicken, dass herr E. mich der „unritterlichkeit“ gegenüber seinen briefen zeigt, und dass ich ihn um „information“ gebeten hätte. Zunächst enthielten seine briefe an mich nichts, was nicht jedermann hätte lesen dürfen; es handelte sich nicht im entferntesten um briefliche geheimnisse, sondern ausschliesslich um methodische und praktische erfahrungen mit der methode Gouin. Zum andern hat sich herr E., von dessen erdenwandel ich bis dahin gar nichts wusste, unterm 29. mai 1895 *aus freien stücken* brieflich an mich gewandt und mir u. a. die „information“ betr. der entstehung seiner serienbändchen *unverlangt* gegeben; am schlusse *dieses ersten, durchaus freiwilligen schreibens* (das er übrigens im wesentlichen gleichzeitig auch in den *N. Spr.* III, s. 186 f. hat abdrucken lassen!) *erbot* er sich überdies *zu jeder weiteren auskunft*, deren ich zur *öffentlichen* bekräftigung meiner damals im druck befindlichen ausführungen über die methode Gouin bedürfen möchte. Damit steht es wohl ausser zweifel, dass ich mich in dem bericht über „die methode Gouin in Holland“ auf seine angaben stützen durfte. Wer hieraus eine „unritterlichkeit“ herzuleiten versucht, der muss um anderweitige vorwürfe sehr verlegen sein. Oder sollte herr E. eine „unritterlichkeit“ darin finden, dass ich nicht in allen fragen mit ihm *einer* meinung bin, oder vielleicht darin, dass ich mich nicht dazu hergab, *seine eigenen, mir freiwillig* gemachten angaben über die entstehung seines ersten englischen serienbändchens auf sein ansuchen hin nachträglich zu beschönigen und dasselbe als ein originalwerk zu erklären? Sei dem, wie ihm wolle, *ich verwahre mich in aller form gegen herrn E.s angriff auf meine ehrenhaftigkeit*, wie auch gegen die kritik, die er unter punkt 2 und 3 an meiner wissenschaftlichen und methodischen durchbildung zu üben sich unterfängt. Gleichzeitig erkläre ich es als eine entstellung des sachverhalts, wenn herr E. vor den lesern thut, als ob ich ihn betr. der originalität seiner serienbändchen um „information“ *gebeten* hätte; die „information“, um welche ich ihn später auf seine veranlassung *bat*, betraf andere punkte, und er hat an der art und weise, in der ich sie verwertete, bis heute nichts zu bemängeln gefunden.

Zu 2. — Wenn herr E. einsieht, dass er „etwas höchst absurdes“ gesagt hat, so kann er als „ritterlicher“ mann *mir* doch unmöglich die schuld daran zuschieben. Dass er im *anfangs*unterricht kein wort holländisch rede, das habe ich nirgends behauptet, obgleich ich es nach dem wortlaut seiner auslassungen in dem besagten freiwilligen schreiben hätte behaupten können. Er berichtet dort wörtlich: *In my Handbook I have set forth how I have tried to meet the difficulty about spelling, viz., by introducing*

¹ Dieser brief war ursprünglich *nicht* zur veröfentlichung bestimmt. Die erlaubnis zum abdruck gab herr E. auf unseren wunsch. *D. red.*

the elements of phonetics. After a year's experience of this new plan I can most conscientiously say that Gouin's Method supplemented by phonetics is all that could be desired. The pupils think in English, they understand and speak it, they spell it properly, and I never speak a word of Dutch in class. Wenn herr E. auch den letzten satz auf *After a year's experience* bezieht, so hätte er das in demselben irgendwie zum ausdruck bringen müssen; in der vorliegenden fassung besagt die zeitbestimmung einfach, dass er nach ablauf des versuchsjahres finde, dass die methode unter hinzunahme der elementar-phonetik allen billigen anforderungen genügen dürfte.

Zu 3 und 4. — Sollte herr E. immer noch auf der originalität seines 1. bändchens bestehn, so wolle er sich doch erinnern, was er mir ungebeten in seinem ominösen briefe schrieb: *The first volume does not materially differ from Gouin's, as I afterwards (!) found out, so I thought it hardly worth while sending you a copy of it.* Ich berichtete dementsprechend, dass „Gouins erstes bändchen *fast unverändert* abgedruckt worden“ sei. Es wäre indes noch eine möglichkeit der rettung für herrn E. offen, nämlich die, dass Gouin sich der litterarischen freibeuterei an Eykmans geistigem eigentum schuldig gemacht hätte. Solange dies aber nicht erwiesen ist, muss ich bei dem, was ich *N. Spr.* III, s. 623 festgestellt habe, beharren. Im übrigen möge herr E. sich freuen, wenn ihm die londoner oder die erben Gouin nicht unangenehm werden. Ein amerikaner, der gleichzeitig mit mir am ausbildungskursus teilnahm, hat die londoner französischen serien — *auch* mit stellenweisen „adaptirungen“ — als eigenes geisteserzeugnis drucken lassen; er musste aber zu seiner überraschung erleben, dass das kostspielige werk, ein elegant gebundener über 300 seiten starker band, bei der ausgabe sofort als dreistes plagiat beschlagnahmt und eingestampft wurde. Der londoner verleger hat sich an dem amerikaner schadlos gehalten. Ohne zweifel liess der letztere sich zu der veröffentlichung ebenfalls nur aus dem „uneigennützigem beweggrunde bestimmen, für Gouins grosse erfindung propaganda zu machen und seiner methode in England und Amerika zum siege zu verhelfen“. Nicht uninteressant dürfte es endlich für herrn E. sein, zu erfahren, dass Bétis und Swan erst nach allerhand schwierigkeiten und gegen eine beträchtliche entschädigungssumme von Gouin die erlaubnis zur veröffentlichung *ihrer eigenen*, nach Gouinscher methode in London selbständig verfassten serienstücke schliesslich erwirkten. Ob herr Eykman Gouins erlaubnis überhaupt nachgesucht hat? — — *Tu l'as voulu, George Dandin, tu l'as voulu!*

Quedlinburg.

R. Kron.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

NOVEMBER 1896.

HEFT 7.

KANONFRAGE.¹

H. g. vers.! Sie wissen alle, dass die lösung der auf die heutige tagesordnung gesetzten *kanonfrage* in gewissem sinne eine *notwendigkeit* geworden ist. Das stetige, an sich gewiss erfreuliche *anwachsen* der *zahl* der schulausgaben für die autorenlektüre hat, als „kehrseite der medaille“, die sehr bedenkliche wirkung, dass ein *embarras de richesse* entstanden ist, in welchem der einzelne sich kaum mehr zurechtfinden kann. Namentlich der jüngere und noch unerfahrene lehrer ist, wenn er, sich selbst überlassen, eine auswahl für das treffen müsste, was er in einer bestimmten klasse einer bestimmten schule lesen sollte, naturgemäss den grössten missgriffen ausgesetzt. Es ergibt sich daraus zunächst die forderung, dass er hiervor durch seine *älteren, erfahreneren fachkollegen geschützt* werden muss, welche die wahl *mit ihm gemeinsam* treffen müssen. Aber auch *so* darf die wahl, wenn sie eine *sachlich durchaus zweckmässige* werden soll, nicht aufs geratewohl geschehen, sondern sie muss nach *bestimmten*, den lehrzwecken und lehrzielen der ganzen schule und der einzelnen klassen derselben angepassten *prinzipien* in *der* weise geschehen, dass zwischen der lektüre der einzelnen klassen von *unten* nach *oben* ein *innerer zusammenhang* gewahrt wird; dass die autorenlektüre zugleich rücksicht nimmt, nicht bloss auf die geistige reife der klasse überhaupt, sowie die erreichte stufe der französischen oder englischen sprachkenntnis, sondern auch auf

¹ Vortrag, gehalten auf dem 7. neuphilologentage zu Hamburg, den 26. mai 1896. Vgl. *N. Spr.* IV s. 208 ff.

den gebührenden zusammenhang mit den *daneben* in derselben klasse gelehrt *anderen* schulfächern, mit denen der französische oder englische unterricht *sich berührt*. Namentlich mit demjenigen, was in dem *geschichtsunterricht* der verschiedenen klassen behandelt wird u. s. w. Das heisst, es darf in *jeder* schule, in der französisch und englisch gelehrt wird, die wahl der zu lesenden autoren weder dem zufall, noch der willkür des einzelnen, sei er noch so erfahren und tüchtig, überlassen bleiben; es muss vielmehr in der angedeuteten weise in jeder schule für jede klasse jedes jahr eine wohlüberlegte auswahl durch gemeinsame beratung der fachkollegen festgestellt, d. h. es muss ein *schul-kanon* der französischen und englischen lektüre hergestellt werden. Dieser *schul-kanon* darf aber nicht zu einer *starren fessel*, am wenigsten zu einem unverbrüchlichen gesetz auf jahre hinaus werden, sondern er muss in *jedem* schuljahr *neu entworfen* werden, um nicht bloss den forderungen der *stabilität* gerecht zu werden, die nach einem „eisernen bestande“ verlangt, sondern ebenso sehr auch denen der *verjüngung* und des *wohlthätigen wechselfs*, der den vorhandenen *reichtum* nicht ungenützt beiseite schiebt, sondern im gegenteil *soviel als irgend möglich* im interesse der lernenden und lernbegierigen jugend zu *verwerten sucht*. Es muss also in jeder schule ein *stets sich verjüngender schulkanon jedes jahr von neuem hergestellt*, beziehungsweise der vorjährige geprüft, verändert, ergänzt werden, je nachdem die umstände es ratsam und wünschenswert erscheinen lassen. Soweit dürften wohl in der *theorie alle* geehrten anwesenden mit mir einverstanden sein. Wenn wir nun aber fragen, wie es hiermit bisher in *praxi* gestanden habe, so lautet die antwort leider, dass die von uns erhobene forderung einer solchen wohlüberlegten behandlung und lösung der *schul-kanonfrage* bisher an weitaus den meisten schulen oder mindestens an *sehr vielen* schulen *unerfüllt* geblieben ist. Den nachweis dieser thatsache habe *ich selbst* — und gerade das hat dazu geführt, dass ich jetzt die herstellung eines *kanons* in *weiterem* sinne vor Ihnen zu befürworten gedenke —, diesen nachweis habe *ich selbst* zunächst für den engeren kreis der *badischen gymnasien und progymnasien* in bezug auf den *französischen* unterricht *geführt*. Zuerst in einer reihe von artikeln über den *Unterricht in französisch und englisch am deutschen gymnasium*, die ich in den Südwest-

deutschen Schulblättern zwischen august 1893 und ostern 1894 veröffentlicht habe, und dann, diese artikel zusammenfassend, in einer *broschüre* über den *Französischen unterricht im deutschen gymnasium*, deren teil I zu ostern 1894 und deren teil II, *Die methode desselben*, im juni 1894 erschien, der *erste teil* also vor, der *zweite nach* dem vorigen neuphilologentage zu Karlsruhe. In jenem *ersten teile* nun, der ostern vor dem 6. neuphilologentage bei Otto Petters in Heidelberg erschienen war, finden sich im *anhang* drei von mir gefertigte *tabellen*, welche den *gesamten inhalt der französischen lektüre*, nach den programmen der 14 badischen gymnasien und 2 progymnasien, in tabelle I aus den schuljahren 1880/81 bis 1892/93, nach schulklassen alphabetisch geordnet, mit angabe der zahl des vorkommens der einzelnen schriftsteller, übersichtlich vorführen; in tabelle II (auf besonderen wunsch des leider zu früh verstorbenen prof. Sarrazin-Freiburg, welcher gemeint hatte, in den *letzten sechs jahren* werde das resultat wohl unzweifelhaft ein *besseres* sein) auf die letzten *sechs schuljahre* (1886/87 bis 1892/93) beschränkt mit *völlig gleichem resultat* in bezug auf die sich ergebende *willkür* und die sich ergebenden *vielfachen missgriffe im einzelnen*. In tabelle III wird die gesamte lektüre von 1880 bis 1893 nach *litteratur-gattungen* geordnet. Wer sich für diesen *nachweis* interessirt, möge dort ihn nachsehen und *prüfen*. In *Baden* wenigstens hat man den *nachweis* allgemein als *unwidersprechlich geführt* anerkannt.

Für das *königreich Preussen* hat *dasselbe resultat* in dem *januar-heft* der *Neueren Sprachen* des herrn prof. Vieter von diesem jahre (s. 524—34) herr kollege Schmidt in Altona-Ottensen für das jahr 1893/94 in einer tabelle über die *neusprachliche lektüre* (französisch und englisch) *an sämtlichen höheren lehranstalten Preussens für jeden erkennbar festgestellt*. Die lektüre dieser ebenso mühsamen als wertvollen arbeit wird jeden von Ihnen, geehrte herren, überzeugen, dass es in *Preussen* in bezug auf die *schulkanonfrage* im jahre 1893/94 *nicht besser* bestellt war als bei den *badischen gymnasien und progymnasien 1890/93*. Der schluss wird wohl erlaubt sein, dass es in den übrigen reichslanden im grossen und ganzen *nicht anders* sei.

Wir sind daher vor die frage gestellt: Wie *soll* diesem wohl allgemein erkannten und anerkannten übelstande in einer für

ganz Deutschland wirksamen weise abgeholfen werden, resp. wie kann dies am *besten* geschehen?

Da ist denn nun *meine* und *meiner auftraggeber* (der *reformfreunde*, die am 16. mai nachmittags vor zwei jahren im Hôtel Monopol eine *nachversammlung* hielten, zu der *jedermann* eingeladen war, der sich dafür interessirte [s. *Bericht* s. 123 und vgl. s. 70 und 101], also *unsere*, der damals versammelten „reformfreunde“) *gemeinsame* ansicht, dass jenem übelstande am zweckmässigsten und besten abgeholfen werden könne durch ein *sachgemässes einschreiten des neuphilologentages* als der einzigen vorhandenen *gesamtvertretung* der neuphilologischen lehrer Deutschlands. Diesen gedanken vor Ihnen zu vertreten und zu begründen, die nötigen anträge behufs ausführung desselben, falls derselbe Ihre zustimmung findet, zu stellen, die prinzipien, nach denen bei der ausführung zu verfahren sei, Ihrer begutachtung vorzulegen und Ihrer annahme zu empfehlen, das ist der mir damals gegebene auftrag, um dessen willen ich heute vor Ihnen zu stehen die ehre habe.

Die herstellung eines *gesamt-kanons* nämlich, aus welchem die alljährlich zu erneuernden *einzel-canones leichter* und *sicherer eine sachgemässe auswahl treffen könnten* als aus der bunten masse der in den katalogen von einigen 50 bis 60 verschiedenen verlagsfirmen verstreuten publikationen. Ich selber habe 54 firmen und über 1200 schulausgaben schon im juni vorigen jahres gezählt! Dr. Kressners *Führer* vom jahre 1892 nebst nachtrag vom jahre 1894 enthält allein, nach meiner zählung, 1196. — Dies ist, so schien es uns, das zunächst ins auge zu fassende ziel. Wenn nun dieser *gesamt-kanon*, dessen herstellung wir wünschen, nur in einer einfachen redaktionellen zusammenfassung sämtlicher vorhandenen schulausgaben in eine *einzig*e liste bestehen sollte, so wäre damit *nicht viel* geholfen. *Diese* arbeit hat bereits in höchst verdienstvoller weise herr oberlehrer dr. Kressner in Kassel in dem von mir bereits erwähnten trefflichen *Führer durch die französische und englische schullitteratur* bis zum jahre 1894 einschliesslich *geleistet*, ja er hat dort jedem aufgeführten schulbuch auch noch ein oder mehrere kurze urteile aus den bis dahin erschienenen besprechungen in zeitschriften beigefügt. Mit dieser ebenso interessanten als nützlichen arbeit wird herr dr. Kressner hoffentlich uns auch ferner in entsprechenden zeiträumen einen

überblick über die *gesamte* inzwischen erschienene *schul-litteratur* gewähren. Wir aber wollen uns einerseits nur auf die *schul-*ausgaben für französische und englische *autoren-lectüre* beschränken, anderseits wollen wir in bezug auf *diese* jetzt einen *schritt weiter gehen*. Wir wollen, das ist unser *nächstes ziel*, das vorhandene, übergrosse und höchst ungleichwertige material *sichten*, wollen *das für die schule brauchbare* von dem *für die schule unbrauchbaren*, nach genau vorher festgestellten und öffentlich kundgegebenen *grundsätzen*, *scheiden* und so die erdrückende masse des ungleichwertigen materials *verringern*, indem wir, nach ausscheidung des als für die schule *unbrauchbar* erkannten, einen *kanon* herstellen, der *nur unzweifelhaft gutes und brauchbares enthält*.

Dass *wir selbst* aber diese arbeit in die hand nehmen müssen, *wir*, die im neuphilologenverbande vereinigten *fachlehrer* der beiden fremdsprachen, und nicht etwa die arbeit den *behörden* der schule überlassen oder zuschieben dürfen, die ja auch wieder in *jedem einzelnen reichslande* von ganz verschiedenen *standpunkten* ausgehen würden, das ist wohl — trotzdem noch 1892 auf der *schleswig-holsteiner direktorenkonferenz* einzelne stimmen dafür plädirten — allen geehrten *anwesenden*, schon um der zu erstrebenden *einheit* in der behandlung dieser wichtigen frage willen, ohne weiteres klar, sodass ich auf *diese frage* wohl nicht weiter einzugehen brauche. Aber auch *darin* dürften wohl alle geehrten anwesenden mit mir einverstanden sein, dass *wir nicht zu viel auf einmal erstreben dürfen*. Eingedenk des französischen sprichwortes *Qui trop embrasse, mal étreint*, schlagen wir daher vor, uns *zunächst* an der herstellung eines *gesamt-kanons* der französischen und englischen autorenlectüre für die *schule* in dem angegebenen sinne einer durchgreifenden *sichtung* des vorhandenen überreichen materials *genügen* zu lassen. Erst wenn *dieses ziel* zur allgemeinen befriedigung *erreicht* ist, wollen wir dann zur herstellung von *sonder-canones* für die *verschiedenen schulgattungen*, auf grundlage jenes *gesamt-kanons* weiter fortschreiten. Die *erste arbeit*, die wir für *jetzt* ins auge fassen, ist naturgemäss die *schwierigste* und die *verantwortungsreichste*. Sie kann nur *gelingen*, zum segnen der *schule*, der in ihr *lehrenden* wie der in ihr *lernenden*, insbesondere aber der *letzteren*, wenn Sie *alle*, geehrte herren, uns wohlwollend und *thatkräftig*

in unseren bestrebungen für diesen hohen und edlen zweck *unterstützen*.

Es ist noch gar nicht lange her, dass ein geehrter, von mir sehr hochgeschätzter kollege in der 4. hauptversammlung des vereins zur förderung des lateinlosen, höheren schulwesens zu Quedlinburg (5. bis 7. okt. 1895), als zweiter berichterstatter über die frage *Ob chrestomathie, ob ein schriftsteller in den mittelklassen vorzuziehen sei*, die herstellung eines schriftstellerkanons überhaupt noch für *verfrüht* erklärt hat, weil zuviel neue lektüre seit veröffentlichung der neuen schulpläne erschienen und noch nicht genügende erfahrungen darüber gesammelt seien. Nun, meine herren, ich denke, *dieser grund kann und darf uns nicht abhalten*, den versuch *schon jetzt zu wagen*, denn die *unleugbare schwierigkeit*, auf welche in jener erklärung, der *these 12* des herrn oberlehrers dr. Bahlse in Berlin, hingedeutet ist, wird ja *nicht geringer*, wenn wir *zuwarten* wollten, sondern *mit jedem tage grösser*. Denn dass in irgendwie absehbarer zeit der hochgehende strom der schulbücher-produktion plötzlich wieder sich *vermindern* oder gar *versiechen* oder zum *stillstand* kommen werde, dazu ist doch wohl, wenn nicht ein *äusseres hemmnis* eintritt, das wir bis jetzt von *anderer seite* her nicht vorhersehen können, *nicht die geringste aussicht vorhanden*. Wohl aber *kann und wird* hoffentlich *unser* unternehmen dazu führen, den strom der überreichen *schulbücher-produktion* in dem sinne zu *vermindern*, hoffentlich *recht gründlich* zu vermindern, dass aus der *schulbücher-produktion* die nur auf *geldgewinn* abzielende und darum gewissenlose *schulbücher-fabrikation* verschwindet, welcher einen *unüberschreitbaren damm* vor dem *heiligtum des jugendunterrichtes*, vor der *schule*, entgegensustellen, der zweck der *sichtung* ist, die wir an dem vorhandenen material nach *strengen*, aber nach jeder seite hin *gerechten* und *unparteiischen prinzipien*, die wir *gemeinsam* feststellen wollen, zu *vollziehen* gedenken. Dass wir dabei nicht daran denken, wie herr dr. Bahlse in jener these als *befürchtung* ausspricht, „eine *abgeschlossene zahl von schriften* durch einen kanon zu empfehlen“, das dürfte wohl aus meinen bisherigen mitteilungen jedem von Ihnen zur genüge klar geworden sein. Wir wollen den *ganzen reichthum* aller für die *schule* irgend *wirklich wertvoller* oder auch nur *brauchbarer* schriften unserer *schule* und unserer jugend

erhalten wissen. Nur das *unbrauchbare*, das *wertlose* oder gar *schädliche* wollen wir *ausgeschlossen* wissen und wollen dadurch zugleich der *künftigen* produktion einen *heilsamen zügel* anlegen, damit künftig *ganz von selber* die im interesse der schule *von uns aufgestellten* und veröffentlichten *grundsätze* von den *schulautoren*, wie von den *verlagshandlungen* und von den *leitern* der von ihnen herausgegebenen *sammlungen stets im auge behalten werden* und die herausgabe *minderwertiger* oder *unbrauchbarer*, geschweige denn *schädlich* wirkender schul-bücher *von vorn herein verhüten*. —

Ist dann erst einmal ein solcher *ganz allgemeiner kanon* alles für die schule *wirklich brauchbaren hergestellt*, einer für die *französische* und einer für die *englische schullektüre*, dann sind die *weiteren schritte*, sehr viel leichter, rascher und sicherer gethan. Dies dürfte wohl kaum einem zweifel unterliegen. Für die *notwendigkeit* vorläufiger *selbstbeschränkung* in dem angegebenen sinne spricht aber, um der *praktischen ausführbarkeit* willen, noch eine *sehr wichtige*, meiner meinung nach geradezu *ausschlaggebende erwägung* — denn ich habe *ihr schweres gewicht* bei der mir aufgetragenen *vorbereitung* der lösung der kanonfrage für den gegenwärtigen neuphilologentag *an mir selber genügend erfahren* —, ich meine die *rein praktische erwägung*: wir schulmänner *alle* — das entschuldigt diejenigen herren, die mich bei meinen *vorbereitenden arbeiten*, trotz ihres versprechens, *im stich gelassen* haben — wir *alle* haben leider *viel zu wenig freie zeit übrig*, um *neben* unsern *schulpflichten* und den durch sie bedingten *schularbeiten*, beim besten willen, noch irgend welche *grosse* und *weitschichtige arbeiten*, innerhalb eines bestimmten zeitraumes, mit einiger aussicht auf *erfolg* unternehmen zu können. Mit dieser, wenn auch bedauerlichen, *thatsache*, glaube ich, müssen wir *vor allen dingen* rechnen. Wir dürfen daher auch die anforderungen an unsern *kanon-ausschuss*, so will ich kurz ihn nennen, *nicht zu hoch* stellen, damit wir *sicher* sind, dass er dieselben auch *erfüllen* könne. —

Was nun die *grundsätze* anlangt, nach denen *meines* erachtens — ich darf, wie Sie aus den „*vorbemerkungen*“ zu denselben wissen, gleich sagen *unseres* erachtens — bei der *sichtung* der schulausgaben verfahren werden soll, so schien es uns notwendig, dass eine gewisse zahl von *hauptgrundsätzen* schon *vor*

der wahl des von uns gewünschten *kanon-ausschusses* von dem *neuphilologentage* festgestellt werde, um dem letzteren *eben dadurch* eine *gewähr* dafür zu geben, dass der von ihm zu erwählende *ausschuss* seine aufgabe weder zu *eng* noch zu *weit* fasst und dass die *grundsätze*, nach denen er verfährt, den strengsten regeln der *gerechtigkeit* und *unparteilichkeit* entsprechen. Auf diese von der geehrten versammlung *vorher* festzustellenden *hauptgrundsätze* für seine in dem *ausschuss* zu entfaltende thätigkeit müsste dann *jeder* in den *ausschuss* *gewählte*, indem er die wahl *annimmt*, *eo ipso* sich der versammlung gegenüber *verpflichtet* erachten.

Ich erlaube mir daher der geehrten versammlung zunächst die folgenden durch den *druck* Ihnen bereits bekannten *hauptgrundsätze* vorzuschlagen, an deren *verlesung*, wenn solche, trotz der *drucklegung* noch *gewünscht* wird, ich dann gleich eine kurze erläuterung meiner *anträge* anschliessen möchte, damit wir nachher sofort in die *diskussion* zuerst der *grundsätze* und dann der *anträge* eintreten können und *möglichst bald* zu der gewiss von *allen* anwesenden gleich sehr gewünschten *beschlussfassung* gelangen.

(Verlesung der *sichtungs-grundsätze*.)

Mit *diesen* grundsätzen glaube ich die *wichtigsten* und zugleich — darauf lege ich *grossen wert* — am *wenigsten* einem *streite der meinungen* unterliegenden grundsätze *erschöpft* zu haben, nach denen Ihre kommission bei der *sichtung* der französischen und englischen schulausgaben für autoren-lectüre zu verfahren hätte. Falls also die vorerwähnten *grundsätze* Ihre *billigung* finden, so könnte dann *sofort* zur beratung der *anträge* übergegangen werden, welche wir Ihrer *wohlwollenden annahme* nicht minder angelegentlich empfehlen als die jener *grundsätze*.

Was die von mir vorgeschlagene *zahl* von — ich will gleich sagen — *mindestens 17 mitgliedern* für den *kanon-ausschuss* (denn 9 halte ich entschieden für *ungenügend*) anlangt, so habe ich dabei angenommen, dass derselbe *mindestens* aus *je zwei* vertretern jeder *hauptschulgattung* bestehen müsste für *jede* der *zwei* fremdsprachen, für die der kanon bestimmt ist. Als solche *hauptschulgattungen* oder richtiger *schul-gruppen* dachte ich mir zunächst die der *knaben-* und der *mädchenschule*. Innerhalb der *knabenschule* habe ich dann *drei* unter-gruppen mit rück-

sicht auf die kanonfrage angenommen: auf der einen seite *real- und ober-realschule*, auf der anderen *gymnasien und progymnasien*. Dazwischen als verbindende *mittelgruppe* die der *real-gymnasien*. Indem ich nun für jede dieser *vier* gruppen (*eine* mädchenschule und *drei* knabenschulgruppen) *vier* vertreter, je *zwei* für *französisch*, *zwei* für *englisch*, als das *minimum* des *unerlässlichen* betrachte, wenn eine *gewähr* für die erreichung des gewünschten ziele durch die zusammensetzung der kommission gegeben sein soll, bin ich einschliesslich den *vorsitzenden* auf die zahl von *17 mitgliedern* als *minimum* gekommen, welchen durch *helfsarbeiter* unter ihrer aufsicht und verantwortung sich zu verstärken erlaubt sein müsste. Sonst würde ich auch *diese* zahl *nicht* für *genügend* erachten. Gegen eine *grössere* zahl von mitgliedern also, wenn solche sich erreichen lässt, die das vertrauen der geehrten versammlung besitzen oder erlangen, habe ich *meinestils* durchaus nichts einzuwenden. Gegen eine *geringere* zahl müsste ich als *ungenügend* entschiedene verwahrung einlegen. Ob der *vorsitzende* von dem *neuphilologentag* bestimmt oder seine wahl dem *ausschuss selbst* überlassen werden soll, scheint mir von geringerer bedeutung, sobald nur daran festgehalten wird, dass *mit ihm* die zahl der mitglieder eine *ungerade* sei, weil dies im interesse der *abstimmungen* innerhalb des ausschusses, mögen sie nun *mündlich* oder *schriftlich* vollzogen werden, *wünschenswert* erscheint.

(Verlesung der *anträge*.)

Hiernach bitte ich den herrn vorsitzenden zunächst die *diskussion* über die *grundsätze*, sodann über die *anträge* zu eröffnen. Sie *alle* aber, geehrte herren, bitte ich, dabei das *uns alle einende allein* ins auge zu fassen, damit wir unsere kostbare zeit *nicht* mit einer *allzulangen diskussion* verlieren, sondern *recht bald* zu einer für die *schule* und somit für *uns alle segensreichen beschlussfassung* gelangen.

Heidelberg.

DR. HERM. MÜLLER.

LA LITTÉRATURE FRANÇAISE AU POINT DE VUE SCOLAIRE.¹

Mesdames et messieurs,

1870-1871, cette date si douloureuse pour la France, est aussi une date sérieuse dans l'histoire des lettres françaises. Oserai-je ajouter que c'est une date commode pour la critique littéraire? La guerre, en effet, coupe court à la littérature de l'Empire. C'est le propre des événements historiques d'amener des transformations brusques et presque sans transitions. À la littérature de l'Empire succède celle de la République. Sans doute, tous les éléments littéraires de la France républicaine se trouvaient en germe dans la littérature impériale: le naturalisme était déjà né sous Napoléon III et avait déjà produit son œuvre la plus forte: *Madame Bovary*. Sans doute, aussi, l'Ecole Parnassienne, surgie sous l'Empire, se continuera sous les Présidents, ... mais les désastres de la guerre eurent une influence décisive sur l'esprit public. On avait dansé sur un volcan; on s'était ébaubi à l'audition des opérettes de Meilhac et Halévy et on avait négligemment feuilleté les historiettes de Gustave Droz; puis, tout d'un coup, devant les malheurs de la patrie, on eut honte d'avoir trouvé plaisir à cette littérature faite pour les peuples heureux, et il y eut une réaction sincère. On peut dire, sans paradoxe, que *La Fille de Roland* de M. Henri de Bornier est une résultante de *La belle Hélène* et d'*Orphée aux Enfers*. Au lendemain de 1870, toutes ces productions spirituelles et ironiques, dont nous goûtons de nouveau

¹ Discours prononcé le 26 mai 1896, à l'occasion du Congrès néophilologique de Hambourg.

maintenant la grâce sceptique et légère, furent désignées en bloc sous le nom de *Littérature de l'Empire*. Cette appellation passa longtemps pour un gros mot. Voyons si la *Littérature de la République* est d'allures plus saines, et si elle l'emporte en grandeur morale sur cette rivale tant honnie. Car, pour nous, qui n'étudions la littérature contemporaine que pour y glaner une gerbe nouvelle à offrir à la jeunesse studieuse, la chose principale doit être de trouver, parmi les œuvres nouvelles, quelques livres joignant au respect de la langue le respect du jeune homme. Il est bien admis qu'un professeur doit tout lire ce qu'il peut parvenir à lire, tout en choisissant dans l'immense production contemporaine; mais ce ne sera jamais que la quintessence de ses lectures qu'il devra offrir aux jeunes gens dont il doit, au moyen de l'étude des langues modernes, ouvrir l'esprit et guider le cœur.

Dès l'abord, on est stupéfié de la pauvreté des œuvres littéraires inspirées par les souvenirs de la guerre. Comme le disait M. Montégut en 1876: «Si jamais désastre national sembla fait pour tirer du fond des cœurs et des âmes les plus fortes expressions de la douleur et de l'amertume, c'était bien celui que nous avons subi il y a six ans. Qui donc nous expliquera cette disette poétique? M. Déroulède, ajoute-t-il, reste jusqu'à présent l'unique chantre du patriotisme que nos revers aient eu le privilège d'inspirer.» Le critique de la *Revue des Deux-Mondes* avait raison: quelques beaux vers de Sully-Prud'homme, de François Coppée, d'Albert Delpit, les Contes d'Alphonse Daudet, voilà à peu près tout ce dont la guerre a su enrichir le Parnasse français. Il n'y a vraiment que Paul Déroulède, connu surtout comme homme politique en Allemagne, dont les vers sentent la poudre et les balles. Il y a là un souffle héroïquement tyréen. Si Déroulède était tombé en 1870, la France aurait eu en lui son Théodore Körner; malheureusement la Ligue des Patriotes et l'aventure du général Boulanger ont tout gâté. Un vrai poète a l'âme trop haute pour faire de la politique; il y perd toujours et les autres n'y gagnent rien. Ajoutons à ce tableau très général de la poésie inspirée par la dernière guerre européenne que la critique allemande a traité avec la même rigueur les poètes allemands de 1870. «Elle a loué, dit M. Victor Cherbuliez, leurs intentions beaucoup plus que leurs vers. On a pu

lire, dans un recueil qui a de l'autorité (*Im neuen Reich*) qu'il était permis de s'étonner que de si grands événements eussent si mal inspiré les poètes.» Du reste, il n'y a rien dans ces œuvres dues à la défaite ou à la victoire, rien que l'école puisse utiliser au point de vue éducatif. Les leçons de patriotisme ne se donnent pas en excitant les passions politiques et l'amour de la patrie s'apprend autrement que par la haine de l'étranger.

Puisque, par une sympathie involontairement trahie, nous avons, dans ce tableau succinct de la littérature contemporaine, commencé par les poètes, nous nous laisserons tranquillement aller sur cette pente douce, quitte à nous reprendre ensuite et à trouver, comme dans la vie hélas! la prose après la poésie.

Les grands poètes romantiques n'existaient plus; seul Victor Hugo était encore là. Mais, en lui, le poète avait fait place au prophète. Il allait vaticinant, distribuant des homélies à la façon de Jean à Patmos, et, dans cette sorte d'Apocalypse où la politique donnait la main à l'orgueil, le poète semblait peu à peu. On peut dire que les dix dernières années de la vie de Victor Hugo ont été la fin d'un poète d'un bien beau passé. Les littérateurs contemporains, respectueux en apparence, ont fait à la mort du poète le grand Ouf! que Napoléon prévoyait, lorsqu'il disparaîtrait de la scène du monde. Victor Hugo, du reste, avait dit lui-même qu'il était temps pour lui de désencombrer le siècle. L'École des Parnassiens allait encore en pèlerinage à l'hôtel de l'avenue d'Eylau, mais l'idole n'était plus encensée que par une sorte d'accoutumance. Les Parnassiens étaient impatients de régner sans partage, sentant que leur règne devait être de courte durée. Dans un petit opuscule, demeuré aussi célèbre que la fameuse préface de Cromwell des romantiques et qui est comme le catéchisme de l'École des Parnassiens, Théodore de Banville, le chef reconnu de l'École, disait déjà sous l'Empire: «La rime est l'unique harmonie des vers et elle est tout le vers.» On voit de suite ce que devait devenir la poésie entre les mains des Parnassiens, auxquels se rattachent François Coppée, Sully-Prud'homme, Catulle Mendès et, pour finir par le plus grand, Leconte de Lisle. C'est l'idolâtrie de la forme, le culte du mot et des sonorités. Ennemis de la poésie personnelle, professant une absolue et invraisemblable impassibilité, Leconte de Lisle et les Parnassiens se retirent, comme A. de Vigny,

dans leur tour d'ivoire. François Coppée, plus accessible aux émotions de l'âme, leur ressemble surtout dans cette admiration exclusive de la forme qui a été sévèrement caractérisée par M. Brunetière.

«Nulle époque, a-t-il dit en jugeant les temps actuels, nulle époque n'a professé pour la forme un culte plus superstitieux, une adoration plus servile que la nôtre. Il ne faut pas s'en étonner; c'est un moyen d'exprimer ce qui ne vaudrait pas autrement la peine d'être dit. Sous cette préoccupation de la césure et de l'enjambement, de la rime forte et de la consonne d'appui, sous cette prétention puérile de rivaliser en poésie de plénitude et de relief avec la sculpture, de perspective et de coloris avec la peinture, ce n'est pas le lieu de rechercher ce qui se dissimule de faiblesse et de pauvreté de pensée
..... Aujourd'hui le mérite technique préoccupe avant tout, et messieurs les critiques se mettent à murmurer si l'on fait rimer un *s* avec un *ss* ou avec un *sz*. Si j'étais encore assez jeune et assez hardi, je violerais à dessein toutes les lois de fantaisie *je ne m'occuperais que du principal, du sens*, et je tâcherais de dire ainsi des choses assez bonnes, pour que tout le monde en fût enchanté et voulût les apprendre par cœur C'est Goethe qui parle ainsi, ce qui résume à dire qu'il y a des recettes pour devenir parnassien, mais qu'il faut naître poète, et qu'un poète, sans la chercher, trouve toujours sa forme.»

Et cependant, parmi ces adorateurs de la rime pour la rime, il y en a un qui a trouvé grâce devant le grand public et, chose plus difficile encore, devant les innombrables compilateurs d'anthologies scolaires, de chrestomathies à l'usage de la jeunesse, et cela aussi bien en Allemagne qu'en pays français. Cet heureux poète, c'est François Coppée. MM. les auteurs d'anthologies allemands s'expliquent-ils clairement la sympathie qu'ils éprouvent à l'endroit de François Coppée? Est-ce pour la forme exquise de ses poèmes qu'ils le choisissent entre tous? Je ne le crois pas. Il est difficile à un Français qui n'a pas fait une étude particulière de la versification des Parnassiens d'en apprécier toutes les recherches; combien plus à un Allemand? Ce n'est donc pas pour ses rimes merveilleuses, ses sonorités si douces, son orfèvrerie poétique que les Allemands choient François Coppée entre tous, car je doute qu'ils estiment à leur valeur ces qualités

compréhensibles seulement à une oreille française. Non! ce que nos auteurs d'anthologies aiment en lui, c'est sa familiarité, ce sont ses sujets à la portée de tout le monde, son langage suffisamment moderne pour n'être pas traité de classique. On a maintenant la rage de la modernité, et Coppée remplit très bien ce rôle de poète plein d'actualité sans que ses audaces dépassent ce qu'un public bourgeois attend raisonnablement de son rapsode favori. Il flatte, cette fois-ci, sans le savoir, cette sorte de vanité qui s'est emparée de nos éducateurs et qui leur fait croire que, en dehors du mouvement présent, il n'y a point de salut. En un mot, il faut être fin-de-siècle, même dans le domaine pédagogique. Je n'ai pas d'objection, si ce *fin-de-sièclisme* supprime la routine, prépare de larges voies à une réforme bien entendue de l'enseignement, s'il ajoute aux connaissances humaines tout ce peut nous avoir appris le siècle entier. Mais, si au lieu d'ajouter, il supprime; s'il prétend mettre au premier rang les écrivains actuels, sans que ceux-ci aient d'autres mérites que celui de la nouveauté, oh! alors je m'insurge, je proteste et, quand je vois, par exemple, MM. Gropp et Hausknecht donner, dans leur chrestomathie si justement réputée *Auswahl französischer gedichte*, trente-six pages d'impression à François Coppée et seulement six à Lamartine, je me fâche décidément. Je suis très heureux que François Coppée ait en Allemagne un succès qu'il mérite certainement, mais je voudrais que ce succès ne fût pas une injustice commise envers d'autres poètes encore plus méritants. Et c'est à l'injustice que l'on arrivera en voulant toujours du nouveau, et aussi à une singulière manière d'enseigner à la jeunesse des écoles ce qu'est la poésie en France. Comme le disait excellentement M. Henri Blaze de Bury :

« Quel malheur que les gens qui passent leur vie à demander du nouveau fréquentent si peu l'école de la critique! Ils y apprendraient ce qu'ils devraient savoir: que tout a été pensé et repensé, dit et redit. Transformer, remanier, avec du vieux faire du neuf, tâche inéluctable à laquelle notre impuissance doit se résigner. La Fontaine, qui, lui non plus, ne se vantait pas de dire des choses nouvelles, nous donne le secret de se servir des choses anciennes et d'en faire de neuves :

Voici le fait, quiconque en soit l'auteur.
 J'y mets du mien, selon les occurrences;
 C'est ma coutume, et, sans telles licences,
 Je quitterais la charge de conteur.»

C'est cependant la prétention de renouveler et la langue et la poésie qu'a eue, tout dernièrement, une école poétique récemment éclosée et qui aspire à l'héritage des Parnassiens. Je veux parler des poètes décadents, ou comme ils aiment mieux à être nommés, l'École des Symbolistes. Dans l'œuvre de ces messieurs il n'y a rien à prendre pour les salles d'étude. Lorsque les esprits s'agitent pour trouver une voie nouvelle, il est naturel que ces œuvres d'essai n'aient rien de définitif; dans le chaos d'idées et de courants où la fin du XIX^e siècle nous entraîne sans direction visible, nous ne pouvons prétendre à désigner ceux des auteurs d'aujourd'hui qui deviendront classiques, dans le sens le plus large de l'expression. Et tout pédagogue consciencieux sera de mon avis quand j'affirmerai que l'École des Symbolistes n'a rien encore produit qui soit digne de passer à la postérité, à moins que ce ne soit la gageure qu'elle semble avoir faite de se moquer du pauvre monde. Certainement, nous pourrions dire aux poètes de la décadence ce qui disaient à Faust et à Méphistophélès les braves habitués de la cave d'Auerbach: «Messieurs, regardez-nous en face, car nous croyons nous apercevoir que vous vous riez de nous!» *«Nein, herren, seht uns ins gesicht! Ich seh es ein; ihr habt uns nur zum besten!»*

Le pessimisme de Schopenhauer joint à l'imagination malade d'un vrai poète, Charles Baudelaire, tels sont les facteurs qui ont présidé à la naissance de l'école poétique actuelle. Elle a créé un art étrange. Notre poésie, disait un décadent, ne doit pas être comprise; elle doit être sentie. MM. Stéphane Mallarmé, Paul Verlaine, Haraucourt, Jean Moréas, etc. etc. . . . (les décadents sont légion) ont voulu se conquérir une place au soleil de la littérature, et, comme ils n'avaient, en dépit de leur désir sincère, pas grand'chose de nouveau à dire, ils se sont surtout signalés par des excentricités. Ils ont prétendu trouver des affinités entre les mots et les couleurs, les goûts, les parfums; ils ont fait de la poésie visive, palatale et olfactive. Ils se sont efforcés d'être incompréhensibles et ont toujours pris le bon sens à contre-pied. Comme les romantiques ont eu leur

préface de Cromwell, les parnassiens leur *Petit traité de poésie française*, les décadents ont eu leurs *Déliquescences* publiées par MM. Vicaire et Beauclair, sous le nom d'Adoré Floupette. Cet exposé des théories de la nouvelle école est conçu de telle sorte que les deux auteurs s'y moquent agréablement d'eux-mêmes. Et, à vrai dire, leurs idées méritent cette forme demi-ironique, demi-sérieuse. «Tu t'imagines, dit Adoré Floupette à son ami le pharmacien (pharmacien = bourgeois, depuis Gustave Flaubert, et l'on sait que, pour Flaubert, bourgeois était synonyme de triple sot), tu t'imagines que les mots sont une simple combinaison de lettres. Erreur! les mots sont vivants comme toi et plus que toi; ils marchent, ils ont des jambes comme les petits bateaux. Les mots ne peignent pas; ils sont la peinture elle-même. Il y en a de jaunes, de verts et de rouges comme les bocaux de ton officine. Il y en a d'une teinte dont rêvent les séraphins et que les pharmaciens ne soupçonnent pas. Quand tu prononces: *Renoncule*, n'as-tu pas dans l'âme toute la douceur attendrie des crépuscules d'automne? On dit: *un cigare brun*. Quelle absurdité! comme si ce n'était pas l'incarnation de la blondeur que le cigare. *Campanule*, est rose, d'un rose ingénu; *triomphe*, d'un pourpre de sang; *adolescence*, bleu pâle; *miséricorde*, bleu foncé.» Un poète de la même école, M. Arthur Rimbaud, n'a-t-il pas écrit un sonnet, dont nous citons les deux incroyables strophes suivantes:

A noir, *E* blanc, *I* rouge, *U* vert, *O* bleu, — voyelles!
 Je dirai quelque jour vos naissances latentes:
A, noir corset velu des mouches éclatantes,
 Qui bombillent autour des puanteurs cruelles,
 Golfes d'ombre: *E*, candeurs des vapeurs et des tentes,
 Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles:
I, pourpre, sang craché, rire des lèvres belles
 Dans la colère ou des ivresses pénitentes

..... On peut ajouter, sans crainte d'être démenti, que la grossièreté des œuvres naturalistes a été pour beaucoup dans cette éclosion de la littérature décadente et symbolique. Il y a même lieu d'espérer que, quand les jeunes poètes se seront dégagés de leur façon incompréhensible de s'exprimer, ils feront preuves de véritables artistes. Cette poésie fait songer à un diamant encore caché dans sa gangue; l'orfèvre ne doit pas être loin qui le sertira. Serait-ce peut-être M. Henri de Régnier,

dont la *Revue des Deux-Mondes* vient de publier quelques vers, à qui serait échu l'enviable emploi de sertisseur?

En faisant ce tableau de la poésie contemporaine à grands coups de pinceau (l'heure inexorable ne me laissant pas le temps de faire autre chose que de la *schnellmalerei*), je n'ai pu m'empêcher de me trahir et de laisser percer l'idée que j'ai de la littérature contemporaine introduite dans l'enseignement. Mes auditeurs auront sans doute compris que je ne suis guère favorable à cette innovation. On ne saurait assez choisir ce qu'on donne en fait de nourriture intellectuelle à la jeunesse studieuse. Les œuvres contemporaines sont trop près de nous pour que nous puissions juger définitivement de leur valeur et surtout de leur valeur éducative. Nous avons, en France, un si beau passé littéraire qu'il ne me semble nullement nécessaire d'aller chercher des aventures dans la littérature nouvelle. Et encore, si c'était de nous seulement, mesdames et messieurs, que je devais parler; mais c'est de la jeunesse qui vous est confiée dont il est question. Quand on se souvient de la vivacité des impressions des jeunes années, combien de prudence ne doit-on pas déployer dans le choix des lectures, dans le choix des écrivains que l'on apprend à nos écoliers à lire et à aimer! Il faut bien prendre garde de ne pas encombrer d'aussi jeunes et tendres cerveaux de richesses inutiles. N'allez pas croire, mesdames et messieurs, que je ne veuille rien prendre dans notre littérature moderne; je ne suis pas réactionnaire et je ne désire pas être pris pour tel. Mon vœu, c'est que l'on choisisse avec soin, car tout est loin d'être bon à prendre; mon désir, c'est que cette littérature contemporaine ne fasse pas tort à celle qui l'a précédée. Quand on parcourt les catalogues de Velhagen et Klasing, de Friedberg et Mode, de Weidmann, etc. on est étonné de la quantité énorme d'œuvres de tout genre, éditées par des professeurs de gymnase remplis certainement de zèle, mais, comme dit l'autre, l'intention ne suffit pas. Parmi ces éditions *ad usum Delphini*, il en est certainement d'excellentes; mais combien m'ont rappelé le mot d'un prince russe auquel M. Auger, de l'Académie française, avait envoyé les œuvres de Molière, agrémentées de ses propres annotations, à lui, Auger.

«Je vous remercie, lui écrivait le prince, de l'envoi de vos œuvres, monsieur de Molière. Vous êtes le premier génie du

siècle. Mais, pourquoi diable! avez-vous permis à cet imbécile d'Auger de mettre d'aussi stupides remarques au bas des pages?»

L'expression est certainement un peu bien dure, mais, pour le cas particulier, elle était en partie méritée.

Si nous passons de la poésie à la prose, le choix est immense et d'autant plus difficile à faire, surtout en une demi-heure. De 1870 à nos jours, on a énormément écrit et le roman, la nouvelle, l'histoire, la critique ont accumulé des montagnes de volumes. Ah! que les vers de Victor Hugo, dans son poème de l'*Ane*, sont vrais:

J'en conviens, on a le vertige en voyant
Ce sombre alignement de livres, effrayant,
Inouï, se perdant sous les bahuts qui tremblent,
Ces vastes rendez-vous de volumes, qui semblent
Les légions du faux et du vrai s'avancant
En bon ordre, sous l'œil trouble du temps présent,
Pour se livrer combat au fond des hypogées
Et de l'esprit humain les batailles rangées.
.....
Qu'est-ce si tout cela ne vous rend pas meilleurs?

On dirait que dans *Rome*, son dernier volume, Emile Zola a voulu répondre aux beaux vers de Hugo. «Trop de livres, trop de livres!» murmure le comte Prada (un des héros du roman). A quoi son père réplique: «Non! non! il n'y a jamais trop de livres! Il en faut, et encore, et toujours! C'est par le livre et non par l'épée que l'humanité vaincra le mensonge et l'injustice Des livres! des livres encore! et allons toujours plus avant, dans plus de science, dans plus de clarté, si nous voulons vivre, être sains, bons et forts!»

Dieu merci! ce n'est pas, dans le domaine de la prose, la quantité de livres qui manque, la qualité non plus. Roman, histoire, critique, voyages ne cessent d'entasser œuvres sur œuvres. Le roman, en particulier, de quelque étiquette qu'on l'ait orné, idéaliste, réaliste, naturaliste, impressionniste, artificiel, exotique, nihiliste russe, etc. le roman a fourni des œuvres de nature et de valeur bien différentes.

En 1876, mourait le plus grand représentant du roman idéaliste, George Sand, dont les dernières œuvres sont trop peu connues en Allemagne, où elles pourraient, en tant que littérature scolaire, rendre des services inappréciables. Ce sont d'ado-

rables contes de fée que ces *Contes d'une Grand'mère*, écrits spécialement pour ses très intelligents petits-enfants, qui goûtaient vivement, paraît-il, le mélange de merveilleux et d'observation scientifique des histoires de leur bonne maman. La fantaisie d'un Charles Perrault qui serait plus rapproché de la nature et les merveilles de la science moderne forment le fond de ces pages charmantes, intitulées *Les Ailes de Courage*, *Le Géant Yéous*, *La Reine Coax*. Je ne saurais que vivement en désirer la diffusion en Allemagne; ces contes ont l'avantage d'être relativement courts, grande qualité pour les écoles où l'on dispose au fond d'un temps restreint pour la lecture et l'explication des auteurs. George Sand occupe une place trop considérable dans les lettres françaises pour être négligé dans les programmes scolaires, d'autant que son langage et son style sont merveilleux, chose qui n'est pas à dédaigner vis-à-vis des licences que prennent MM. les auteurs contemporains. Les héritiers littéraires de George Sand, Octave Feuillet, Victor Cherbuliez, etc. ont hérité de quelques-unes des qualités de la dame de Nohant moins le génie, et le roman idéaliste disparaît peu à peu devant le tintamarre fait par son rival, le roman naturaliste.

L'école naturaliste s'est bien vite scindée en deux. M. Zola a pris la direction des affaires du gros naturalisme. M. Daudet est devenu le représentant d'un naturalisme mitigé, où l'idéal n'a pas perdu tous ses droits. De ces deux écrivains, sans contredit les plus remarquables d'entre nos contemporains, M. Zola continue à produire des œuvres d'égale valeur, car son dernier roman *Rome* est certainement à la hauteur des précédents. Qui a analysé un des romans de M. Zola, les a analysés tous. C'est toujours le même procédé, le même moule invariable. Un roman de M. Zola se compose d'une avalanche de notes recueillies depuis des années, plus ou moins habilement soudées; le nœud du roman aura une note égrillarde et repoussante à la fois, puis le romancier y joindra la personnification quelconque des forces naturelles. Comme l'a fort judicieusement remarqué M. Eugène-Melchior de Vogüé, dans une étude sur *La Débâcle*, M. Zola est l'émule et le très proche parent de Victor Hugo. « Pour faire un roman, tous deux soufflent un énorme symbole, qui enferme un des aspects de la vie humaine. Ici, la cathédrale de *Notre-Dame de Paris*, le vaisseau des *Travailleurs de la mer*; là, le

cabaret de l'*Assomoir*, la mine de *Germinal*; la locomotive de la *Bête humaine*, l'armée de la *Débâcle*.» Dans *Rome*, où décidément la tendance de M. Zola à purifier ses romans et à assainir son langage se montre très ouvertement, ce n'est plus une force naturelle qui est personnifiée, mais un groupe d'êtres pensants, et très pensants. Ce sont les Jésuites qui prennent la place du monstre habituel. Oui! les Jésuites qu'on croyait à jamais disparus du roman depuis le *Juif errant* d'Eugène Sue, les voilà qui rentrent en scène. Et M. Zola n'a pas renouvelé l'ancienne formule qui consistait à faire du jésuite un être mi-parti, à moitié renard et à moitié serpent. C'est tout à fait le jésuite selon la formule du libre-penseur de village. Le fameux Rodin, le troisième rôle haï des habitués de l'amphithéâtre s'appelle cette fois monsignor Nani. Cette résurrection est vraiment réjouissante, encore qu'elle soit inattendue; je n'aurais jamais cru que M. Zola, qui a si peu de préjugés, eût encore celui du jésuite. Cette parenté d'opinions avec Eugène Sue gâte un tant soit peu la prétention de M. Zola au naturalisme et lui donne un arrière-goût de fantaisie qu'autrefois il réprouvait davantage. Espérons que lorsqu'il nous donnera *Paris*, le troisième volume de sa série intitulée *Les trois villes*, il ne nous fera pas de nouveaux *Mystères de Paris* et qu'il nous épargnera une seconde Goualeuse. Il y a de tout dans le dernier roman de M. Zola: de l'Eugène Sue, du Victor Hugo et même du Zola tout pur. J'ai déjà dit en quoi *Rome* rappelait les errements de l'auteur du *Juif errant*. Je trouve, à la page 435, une tirade qu'on pourrait croire tirée presque textuellement de l'*Angelo*, de Victor Hugo. Tout le monde connaît ce récit d'Angelo, podestat de Padoue, à la Tisbé: « Savez-vous ce que c'est que Venise, pauvre Tisbé? Venise, je vais vous le dire, c'est l'Inquisiteur d'État, c'est le Conseil des Dix! » et la tirade de dix minutes se termine par: « Oh! le Conseil des Dix! Mettez un ouvrier seul dans une cave et faites-lui faire une serrure: avant que la serrure soit finie, le Conseil des Dix en a la clef dans sa poche. Madame, madame, le valet qui me sert m'espionne, l'ami qui me salue m'espionne, le prêtre qui me confesse m'espionne, la femme qui me dit: Je t'aime, oui, Tisbé! m'espionne. » Je n'aurais jamais cru M. Zola assez hugolâtre pour répéter une tirade aussi mil-huit-centrentesque, et pourtant comparez: « Ah! les Jésuites! les Jésuites!.... Vous croyez les connaître, et vous ne vous doutez

seulement pas de leurs œuvres abominables ni de leur incalculable puissance. Il n'y a qu'eux; eux partout, eux toujours. Dites vous cela, dès que vous cessez de comprendre, si vous voulez comprendre. Quand il vous arrivera une peine, un désastre, quand vous souffrirez, quand vous pleurerez, pensez aussitôt: «Ce sont eux; ils sont là!» Je ne suis pas sûr qu'il n'y en a pas un sous ce lit, dans cette armoire, etc.» Moins le style, c'est du Victor Hugo. Quant au Zola, il y en a comme toujours, de l'excellent et du pire. Les nombreuses et splendides descriptions de Rome, les visions qu'il nous donne du monde blanc, le monde du Quirinal, et du monde noir, celui du Vatican, le portrait qu'il fait de Léon XIII, abstraction faite de sa ressemblance, tout cela est brossé de main de maître. Ce n'est que dans les détails qu'il est facile de se gausser de M. Zola. Ses répétitions éternelles sont énervantes et fausses. Il y a là un jeune homme «aux yeux mauves» bien étonnant. Si M. Zola rencontre un Anglais, il le qualifiera toujours de «maigre» (passim); si un Allemand! oh! alors, c'est «lourd, trapu, carré» qu'il faut lire. On dirait que M. Zola a l'élégance d'un Antinoüs; cependant «lourd, trapu et carré», me suis-je laissé dire, conviendraient parfaitement à son encolure. Nombre de détails pareils gâtent un ensemble vraiment majestueux. Bien que ce livre ne soit rien moins qu'orthodoxe, je ne serais pas étonné de voir M. Zola prochainement de l'Académie. On sait que c'est son désir constant. Cependant, il y aurait eu quelque prudence de sa part, pour ne pas compromettre un but si honorable, à ne pas émettre des aphorismes dans le genre de ceux-ci: «La question d'argent est à la base du christianisme», ou bien: le catholicisme, c'est le paganisme transformé en christianisme. Mais M. Zola a toujours fait fi de la prudence; c'est dommage, car la prudence est proche parente du tact. C'est une habitude invétérée de l'auteur de *Rome* de patauger dans son sujet. Il en est que leur tempérament fait monter ou descendre; M. Zola reste bien carrément entre ciel et terre, éclaboussant de ci et de là les personnages de ses romans et ne ménageant guère ses lecteurs. Comme le dit M. de Vogüé, «un livre de M. Zola est le plus souvent un bain intellectuel, où notre esprit, rompu par le travail de la chiourme, révolté par les promiscuités honteuses, oppressé dans cette nuit morale et vidé de toute espérance, traîne à travers les pages le boulet de la fatalité.»

Celui qui nous consolait de la fatigante lecture des romans de M. Zola, c'était Alphonse Daudet. Je dis: c'était. Hélas! il faut bien se l'avouer, Alphonse Daudet est fini; le Dickens français n'a plus rien à nous dire. Ses derniers romans *Rose et Ninette*, *la Petite Paroisse*, ne sont qu'un pâle, un très pâle reflet de ses œuvres passées. Adieu les charmantes histoires du petit Chose, les *Lettres de Mon Moulin* et les *Contes* si chers à des générations de professeurs et d'écoliers! Adieu les grandes et sévères et si touchantes études du *Nabab* et des *Rois en Exil*, adieu la gaité de Tartarin. Daudet est malade, attristé, vieilli. Dieu veuille qu'il ne sente pas trop sa misère! Et s'il la sent, qu'il se console! Il n'a plus besoin d'écrire pour être aimé. Il est et il restera le plus sympathique de tous nos auteurs contemporains. Il l'a, cette sympathie, sans la rechercher. Et quelle impatience ne nous cause pas le gros tempérament de son rival, M. Zola. Cette production inarrêtable du prolifique auteur de *Rome*, qui se continue avec la même vigueur, la même abondance, est souverainement irritante en face de la délicate et charmante veine, déjà tarie hélas! du pauvre et tant aimé Daudet. Ah! vous qui aviez une si jolie façon de dire les choses! est-il bien vrai que tout cela soit du passé, que vous laissiez le champ libre au naturalisme brutal de Zola, à la philosophie de boudoir de Paul Bourget, aux égotistes inspirations d'Edouard Rod, à l'éternelle idylle forestière d'André Theuriet, au roman sportique de M. Rabusson et aux histoires de spirites de Gilbert-Augustin Thierry. Non, non! tout n'est pas fini et vous nous rendrez le Daudet des *Lettres* et des *Contes*. C'est pour vous que ces paroles de M. Othenin d'Haussonville semblent avoir été dites: «Réalité, tu es le fond de la vie, et comme telle, même dans tes aspérités, dans tes rudesses, tu attaches les esprits sérieux et tu as pour eux un charme. Et pourtant, à la longue et toute seule, tu finirais par rebuter insensiblement, par rassasier. Tu es trop souvent plate, vulgaire et lassante. C'est bien assez de te rencontrer à chaque pas dans la vie; on veut, du moins dans l'art, en te retrouvant et en te sentant présente ou voisine, toujours avoir affaire à autre chose que toi..... Il te faut le sentiment, un coin de sympathie, un rayon moral qui te traverse et vienne éclairer, ne fût-ce que par quelque fente et par quelque ouverture. Il te faut encore

et c'est là le plus beau triomphe, encore qu'observée et respectée, je ne sais quoi qui t'accomplisse et qui t'achève, qui te rectifie sans te fausser, qui t'élève sans te faire perdre terre..... qui te laisse reconnaissable à tous, mais plus Immineux que dans l'ordinaire de la vie, plus adorable et plus belle, ce qu'on appelle l'idéal enfin.»

Il y a déjà tant de défections dans l'armée de nos contemporains. Voyez le pauvre Guy de Maupassant, le seul écrivain du jour qui eût conservé un style pur de toute scorie, le seul qui voulût bien se servir tout simplement du bel instrument que nous a légué la grande tradition française, qui daignât écrire dans sa belle langue maternelle sans y mêler de l'argot ou du charabia. Hélas! il est mort, mort sans avoir donné toute sa mesure, ce qui est d'autant plus regrettable que son œuvre est loin de pouvoir être lue par tout le monde. On espérait vivement qu'assagi par l'âge, ce représentant de la prose française claire et nette, cet héritier direct du styliste Flaubert, nous donnerait encore des œuvres dont la moralité serait à la hauteur du style. Car Maupassant haïssait la manière d'écrire actuelle, qu'il qualifiait couramment de «vocabulaire chinois». Il avait compris une chose bien simple: c'est que l'écrivain n'écrit pas pour lui seul, ou pour un petit nombre d'initiés, mais pour le public en général. Je sais bien que c'est chez les écrivains actuels qu'il faut aller chercher ce qu'il reste d'aristocratie en France. Certains lettrés français ont une peur effroyable de s'encanailler. Talons rouges de la littérature, pour eux, s'adresser au grand public est absolument de mauvais goût. Aussi faut-il voir avec quel souci de ne pas déroger ces messieurs s'appliquent à écrire des œuvres incompréhensibles à d'autres qu'à eux-mêmes. Voici M. Huysmans, par exemple, un des plus célèbres d'entre les romanciers que M. Jules Lemaitre n'hésite pas à nommer les romanciers artificiels. Celui qui a lu son roman *A rebours* peut se faire une idée à quelles extrémités en arrive le roman actuel à force de recherche. «L'artifice, lit-on dans ces pages faisandées, paraissait à des Esseintes (le héros du livre) la marque distinctive du génie de l'homme. Comme il le disait, la nature a fait son temps. Elle a définitivement lassé, par la dégoûtante uniformité de ses paysages et de ses ciels, l'attentive patience des raffinés. Au fond, quelle platitude

de spécialiste confiné dans sa partie! quelle petitesse de boutique, — tenant tel article à l'exclusion de tout autre! quel monotone magasin de prairies et d'arbres! quelle banale agence de montagnes et de mers!»

Voilà une originale et assez amusant^e façon de comprendre la nature! mais combien cette plaisanterie (car ce ne saurait être autre chose qu'une plaisanterie) nous semble mauvaise, quand elle se prolonge un volume durant. Il y a là des pages où l'on se prend la tête à deux mains, comme dans les mélodrames, pour se demander si l'on a bien toute sa raison. Vous retrouvez, à chaque pas, dans les théories de M. Huysmans les extravagances d'Auguste Rimband, avec sa vision colorée des voyelles *a, e, i, o, u*. Huysmans se plaît à «écouter le goût de la musique». Vous avez bien entendu, mesdames et messieurs, écouter le goût d'un son et l'on appelle cela de la littérature! «Chaque liqueur correspondait selon lui, comme goût, au son d'un instrument. Le curaçao sec, par exemple, à la clarinette, dont le chant est aigu et velouté; le kummel au hautbois, dont le timbre sonore nasille; le kirsch sonne furieusement de la trompette; le gin et le whisky emportent le palais avec leurs éclats stridents de piston et de trombone Jean des Esseintes était parvenu, grâce à d'érudites expériences, à se jouer sur la langue de silencieuses mélodies, de muettes marches funèbres à grand spectacle, à entendre dans sa bouche des soli de menthe, des duos de vespéro et de rhum Il composait lui-même des mélodies, exécutant des pastorales avec le bénin cassis qui lui faisait roulader dans la gorge des chants emperlés de rossignol; avec le tendre cacao-chouva, qui fredonnait de sirupeuses bergerades, telles que les «romances d'Estelle» et les «Ah! vous dirai-je, maman!» du temps jadis.»

Quel état faut-il faire de semblables élucubrations? Le meilleur serait, sans aucun doute, de les ignorer et de les laisser pour compte à ceux dont le cerveau déséquilibré peut y trouver son plaisir. Certes, je ne leur envie pas leurs jouissances, si raffinées soient-elles. La seule chose qui m'exaspère est qu'il faille considérer des pages semblables à celles que je viens de citer comme faisant date dans les lettres françaises, et j'enrage quand je vois la plume fine de Jules Lemaitre s'escrimer à analyser «ce représentant détraqué des outrances suprêmes d'une fin de littérature.»

Au milieu de cette indifférence sceptique qui règne généralement en France, en littérature aussi bien qu'en politique, c'est à qui tâchera de réveiller l'attention publique soit par des extravagances sans nom, soit, comme maintenant les extravagances sont usées jusqu'à la corde, par une simplicité tout aussi raffinée que les palinodies d'un Huysmans. La simplicité, non celle des temps antiques, avec laquelle on n'a cure de se méfier, mais la simplicité d'une époque très compliquée, voilà le fond des œuvres d'un écrivain charmant, Anatole France. Peut-être, y aurait-il là quelques pages à l'usage de la jeunesse, surtout si on les prenait dans son *Livre de mon ami*. Malheureusement il est à remarquer que les histoires où les enfants jouent le premier rôle n'intéressent pas l'enfance. Ajoutez à cela que, dans les œuvres de M. France, on a toujours l'impression que, derrière sa bonhomie toute de surface, se cache un écrivain très savant, très ironique et, par conséquent très peu sympathique aux jeunes. La jeunesse est encore, quoi qu'on en dise, l'époque de la foi. A quinze ans, on a soif d'avoir confiance. On ne doute de rien. Et c'est pour cette raison que les œuvres du délicieux philosophe A. France n'ont aucune chance d'être comprises de l'adolescence. L'ironie est une qualité très négative et très antipathique à ceux qui, dans la première fleur de croyance, n'ont pas encore perdu l'adorable confiance des jeunes en la joie de vivre! Et combien nous regrettons de ne pouvoir introduire M. Anatole France à l'école! Son langage est si séduisant, si vraiment français, si imprégné, comme tout français qui se respecte, de fine latinité. N'est-ce pas M. Brunetière qui a affirmé que nulle littérature ne vaut la latine pour former une plume française? On le voit bien quand on lit les écrivains français qui se sont laissés perdre dans les brouillards d'Ibsen, de Tolstoï ou de Dostoïewsky. On pourrait peut-être tenter de faire quelques extraits de l'œuvre d'Anatole France, mais je doute qu'on réussisse à en tirer quelques pages exemptes de scepticisme, et, si doucement que ce scepticisme soit exprimé, M. Anatole France a beau nous dorer la pilule, l'amertume reste au fond.

Je sais bien qu'on a tenté l'essai avec un écrivain dont la renommée de scepticisme est encore plus sujette à caution que celle de M. Anatole France. Je veux parler de Pierre Loti, un écrivain dont la réputation de moralité n'égale pas la valeur

littéraire. En France, M. Bonnemain, professeur au lycée d'Angers, prépare un volume de *Pages choisies*; espérons que M. Bonnemain aura la main aussi heureuse qu'un de ses collègues d'Allemagne dans le choix des morceaux de Loti qu'il se propose d'offrir à ses élèves. En effet, quelqu'un l'a précédé en Allemagne dans la publication d'une anthologie de Loti: c'est M. le professeur Cossak, à Brême. J'ai en l'occasion de feuilleter son *Aus fernem meeren und ländern, aus Lotis werken*, etc. . . . et je dois dire que je n'avais pas ouvert le livre sans une certaine curiosité et un certain souci. Quand on sait la définition étrange que Pierre Loti donne, (dans un de ses premiers ouvrages, il est vrai,) du but de la vie, on peut douter que ce soit là précisément un auteur à introduire dans les salles d'études. «Croyez-moi, écrit-il avec le plus grand sang-froid du monde à son ami William Brown, croyez-moi, mon pauvre ami, le temps et la débauche sont deux grands remèdes. . . . Il n'y a pas de Dieu; il n'y a pas de morale; rien n'existe de tout ce qu'on nous a enseigné à respecter; il y a une vie qui passe, à laquelle il est logique de demander le plus de jouissances possibles, en attendant l'épouvante finale qui est la mort. . . . Je vais vous ouvrir mon cœur, vous faire ma profession de foi; j'ai pour règle de conduite de faire toujours ce qui me plaît, en dépit de toute moralité, de toute convention sociale. Je ne crois à rien, ni à personne; je n'aime ni personne, ni rien; je n'ai ni foi, ni espérance» etc. . . . etc. . . .

Sans doute, il faut faire dans cette confession naïvement cynique la part de la rhétorique. Pierre Loti n'est ni si dépravé, ni si athée qu'il le veut bien proclamer. Il y a dans les livres de Loti un tel amour de la nature qu'on ne peut s'empêcher de lui dire qu'il se trompe, lorsqu'il prétend n'aimer ni rien, ni personne. Mais, cela étant admis, est-ce bien un écrivain à rendre populaire dans les écoles, et il le deviendra, car les fragments de M. Cossak sont si habilement choisis que les élèves ne pourront s'empêcher d'admirer et même d'aimer l'auteur de *Mahé des Indes* et de *l'Impératrice Printemps*. Il y a là un vrai danger; car, la curiosité et la sympathie aidant, l'élève ne voudra pas se contenter des morceaux choisis; il voudra lire une œuvre entière et qu'advientra-t-il si le jeune homme tombe sur un passage dans le genre de celui que je viens de citer;

et ces passages abondent dans Pierre Loti. Ses amours avec des jeunes personnes de toutes races, turque, japonaise, maorie, voire négresse, etc. . . . ne l'ont guère préparé à être un auteur d'anthologie scolaire, et je suis sûr qu'il en aura bien ri dans sa barbe, l'élégant officier de marine et académicien.

Selon les paroles extrêmement vraies de M. Othenin d'Haussonville, « aucune époque n'a offert le spectacle d'une liberté, pour ne pas dire d'une anarchie comparable à celle qui règne aujourd'hui dans la république des lettres. Toute la génération dont l'esprit est ouvert depuis quinze ou vingt ans aux impressions littéraires demeure profondément indifférente à toutes les questions de genre et d'école; ce qu'elle demande, ce sont des sensations, et, pourvu qu'elle les éprouve, peu lui importe par quel procédé ces sensations lui arrivent. Jamais le pédantisme n'a exercé moins d'empire, jamais les auteurs n'ont eu le droit d'en prendre plus à leur aise avec la tradition et la règle. » Cela est vrai. Le pédantisme disparaît des mœurs françaises, et c'est grand dommage pour l'école. Il faut des pédants. J'irai plus loin; un professeur qui n'a pas son coin de pédanterie ne sera jamais qu'un pauvre maître d'école. La littérature actuelle, manquant de cette pédanterie nécessaire, ne sera jamais qu'un très minime instrument éducatif. Jamais époque n'a moins fourni d'œuvres dont l'influence pût s'exercer avec fruit sur la jeunesse studieuse. Nous venons de le voir pour le roman et la nouvelle. Il reste les voyages, l'histoire, la science. C'est beaucoup si l'on considère l'importance de ces branches de la littérature. C'est peu, si l'on veut absolument du nouveau. Pour l'histoire, il faudra avoir encore recours à la méthode des pages choisies, et l'on pourra offrir du Michelet, du Taine, du Renan, et peut-être de l'Ernest Lavisse ou de l'Alfred Rambaud. Au point de vue de la langue, le professeur aura l'avantage de trouver dans ces pages d'histoire moins de recherche, moins de souci de la nouveauté, plus de clarté, plus de fermeté dans l'expression. Je ne saurais assez recommander les pages choisies des grands écrivains, éditées par MM. Armand Colin et Cie. (Paris, rue de Mézières 5) à l'usage de l'enseignement secondaire moderne. Cette série de pages choisies est encore très restreinte et l'on doit approuver la circonspection avec laquelle les collaborateurs de MM. Colin procèdent. Ils attendent, avec une patience que l'on ne possède

pas assez en Allemagne, que les auteurs offerts à la jeunesse des écoles soient devenus classiques pour les ériger en modèles à imiter et à suivre. Oui! mesdames et messieurs, un auteur doit être classique pour avoir l'honneur de pénétrer dans vos gymnases et écoles réales. C'est sa consécration définitive. Aussi ne prenons pas les premiers venus pour leur décerner la couronne du classicisme; attendons qu'ils aient résisté aux attaques du temps. Soyons sûrs qu'ils ne sont pas seulement des auteurs à la mode et qu'ils ne disparaîtront pas, dès que l'engouement sera passé. Aussi, nous autres maîtres d'école, ne nous acharnons pas à chercher de la nouveauté à tort et à travers: il nous est absolument impossible de juger si des œuvres que nous voyons de si près mériteront l'épithète de classique dans le sens le plus large de l'expression. Nous avons mille raisons de la souhaiter, ne fût-ce que pour flatter notre vanité. Notre amour-propre serait bien aise d'être contemporain d'un siècle à la Louis XIV. Ne croyez pas, mesdames et messieurs, que je vais, à l'exclusion de la littérature contemporaine, vous exiler dans l'époque lointaine déjà de Corneille, Racine, La Fontaine et Molière. Non! il ne s'agit que de s'entendre et de savoir exactement ce que c'est qu'un auteur classique. Sainte-Beuve a répondu à cette question par des pages qui sont devenues classiques à leur tour: «Question délicate et dont, selon les âges et les saisons, on aurait pu donner des solutions assez diverses. . . . Un vrai classique, comme j'aimerais à l'entendre définir, c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus, qui a découvert quelque vérité morale non équivoque, ou ressaisi quelque passion éternelle dans ce cœur où tout semblait connu et exploré; qui a rendu sa pensée, son observation ou son invention, sous une forme n'importe laquelle, mais large et grande, fine et sensée, saine et belle en soi; *qui a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi celui de tout le monde*, dans un style nouveau sans néologisme, nouveau et antique, aisément contemporain de tous les âges.»

Voilà l'auteur classique que j'aimerais à voir surgir au milieu de la production vertigineuses des dernières années du XIX^e siècle. N'est-ce pas beaucoup demander de notre littérature actuelle, qui est une littérature de transition, qui attend

son sauveur avec impatience. Car la situation des lettres françaises est la même actuellement que la situation politique. On vit dans une expectative continuelle; on veut tout réformer pour avoir le droit de tout brouiller, et du roman jusqu'au théâtre, tout ce qui nous a précédé ne nous suffit plus. Malheureusement le génie n'est pas encore survenu qui ait tenu les promesses faites par MM. du Théâtre-Libre avec un tant soit peu de hablerie. M. Antoine n'a détrôné personne, ni Augier, ni Dumas fils, non pas même M. Sardou. Et nous sommes obligés, quoi que nous en ayons, de nous en tenir à la filière habituelle et de nous contenter des œuvres du Théâtre-Français. Je n'irai pas, comme le font des esprits un peu trop précautionneux, jusqu'à exclure les auteurs présents de mon programme. Car il y a des gens qui sont de cet avis-là et qui donnent à cet effet des raisons assez pertinentes. Voici M. Rouge, de Paris, qui dans une brochure sur *L'Enseignement des langues vivantes et l'Education nationale* nous semble, cependant, dépasser peut-être le but en disant que «l'étude de la littérature française au XVIII^e et au XIX^e siècle pourrait être une initiation complète à la vie moderne. Mais l'esprit qui anime cette littérature est tout l'opposé de celui du XVII^e siècle. Lui faire une large part dans l'enseignement qui a là son centre et son but, ce serait en quelque sorte forcer le cadre de cet enseignement, et lui assigner une double tâche contradictoire. Puis, si les penseurs et les poètes, qui, de Fontenelle à Renan, de Montesquieu à Taine, forment une série ininterrompue, sont aussi bons Français que les écrivains du grand siècle, ils sont moins classiques au sens étroit du mot. Ils eurent à lutter contre une tradition nationale fortement établie. Leur œuvre fut une œuvre de combat. Elle est encore discutée. La polémique y a trop de part, et le ton de la polémique ne convient pas dans l'éducation. Ils ne peuvent donc pas être, ou du moins pas encore, les guides de notre jeunesse.» M. Rouge va trop loin; il m'est impossible de le suivre jusqu'à sa conclusion. Oui! les écrivains actuels sont des écrivains de combat, mais Corneille et Molière ne le furent-ils pas? Certes, qui eût l'humeur plus batailleuse que Molière? Mais M. Rouge a raison de dire que l'œuvre actuelle est encore discutée. Celle du XVII^e siècle est entrée dans une atmosphère toute de sérénité. Et, grâce à l'éloigne-

ment des années, les polémiques ardentes qu'ont suscitées, par exemple, les pièces de Molière, n'ont plus le don de nous émouvoir. C'est donc au temps à agir. C'est à lui de décerner les récompenses et c'est à lui de décider du classicisme de tel ou tel écrivain. Ne nous hâtons donc point *Festina lente!* Je serais très curieux de savoir lequel d'entre nos écrivains contemporains décrochera la timbale du classicisme à la Sainte-Beuve; je serais très curieux de le savoir, mais je n'aurai garde de me poser en prophète.

Mesdames et messieurs, vous connaissez tous, sans doute la vignette dont le grand éditeur Lemerre orne ses volumes. Un homme nu, vigoureux, creuse la terre qui lui semble bien dure; dans le fond, le soleil se lève sur un petit village dont on aperçoit, tout au loin, le fin clocher à peine indiqué. Ce paysage a quelque chose de fort, d'encourageant au travail; on croit voir que cette terre rendra des fruits, que ce labeur ne sera pas vain, que cet homme aux membres accusés ne travaille pas pour rien.

Le petit cul-de-lampe est surmonté de ces mots: *Fac et spera!* Travaille et espère! Jamais on n'a mieux dit. Nos écrivains travaillent; cela, personne ne saurait le nier. Jamais on n'a autant peiné en littérature! Quant aux lecteurs, ce sont eux qui espèrent! Dieu merci! ils ont l'espérance robuste, car, que reste-t-il de l'effort immense des dernières années littéraires contemporaines, sinon une impression de tristesse. L'Hercule de la vignette Lemerre a creusé, bêché, fouillé, mais n'a point encore trouvé de trésor. C'est peut-être la foi qui lui manque. Des bruns sillons terreux qu'il a remués n'est sortie qu'une odeur fin-de-siècle, vagues bouffées dont on se sent le cœur tout affadi. . . . Mon pauvre Hercule, lâche ta bêche. Va t'étendre sous la feuillée prochaine et repose tes membres fatigués. Tu as quatre-vingt-seize ans; endors-toi sans remords. Peut-être viendra-t-on un jour te réveiller; peut-être la vieille terre que tu fouilles depuis si longtemps sera-t-elle de nouveau féconde, peut-être, o vieil Hercule, trouveras-tu de nouveau un trésor! Mais attends! Ce jour n'a pas encore lui, et, si tu ne veux pas te reposer, il te faudra longtemps, mais longtemps encore, bêcher la terre pour trouver ce que tu sembles chercher avec tant d'ardeur un livre! un livre!

Kiel.

GAUTHÉY-DES GOUTTES.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE,
INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

(Fortsetzung.)

D. ZAHLWÖRTER.

§ 58. Das ältere, bei Shakespeare vorkommende *a many* für *a great many* findet sich wohl noch bei Dickens (Franz, *E. St.* XII, s. 222), aber nicht mehr heutzutage. — *The tother* ist entstanden aus me. *that other*. Im 18. jahrhundert war *tother* in der sprache der gebildeten sehr häufig, gegen ende des jahrhunderts gerät es ausser gebrauch und erhält sich nur in der sprache des volkes. *The new park won't be werry spashus with the graveyard railinks one side, and on TOTHER an blank wall* (1892¹, s. 15). *We was making along TOTHER day* (1892¹, s. 217).

E. PRONOMINA.

§ 59. PERSONALPRONOMEN

	nom.	obj.	nom.	obj.
der 1. pers.	(h)I, me;	me	we, (h)us;	(h)us
" 2. "		you	—	you
" 3. "	mask. (h)e, (h)im;	(h)im	—	} they, them, (h)em.
	fem. she, (h)er;	(h)er	—	
	neutr. (h)it	—	—	

1. Akkusativ und nominativ des absoluten personalpronomens werden fast regelmässig verwechselt. Der ersatz des nom. durch die entsprechenden obliquen formen wie *me* für *I*, *us* für *we*, *him* für *he*, *her* für *she*, *them* (*hem*) für *they* datirt seit der mittellenglischen zeit (Pauls *Grundr.* s. 925) und ist bei Shakespeare ungemein häufig (s. Storm, *E. Ph.*¹ s. 210). Ersatz der obliquen formen durch den nom., der bei Shakespeare und späteren durchaus nicht selten ist (s. Abbott § 206—216) und von dem auch Dickens noch spuren aufweist, findet nicht statt. Die neigung zum ersatz des nom. durch die obliquen formen ist auch in der familiären umgangssprache stark vor-

handen und erstreckt sich besonders auf *me* und *him* für *I* und *he* (s. Ellinger, *Beitr. zur engl. gramm.* in *E. St.* XX, s. 399 bis 400). Über den ursprung der vertauschung vgl. Jespersen, *Progress in Language*, kap. IV: *Case shiftings in the pronoun*. — *Yer cant be an blankier coward than ME* (1891², s. 17). *ME keep the streets clean, ME go poking my delicet nose into holes as aint fit for 'ogs?* (1891², s. 110). *Come on, captin, ME an' this hother gen'l'man 'll see yer sife hover* (1894¹, s. 37). *We took a turn round, ME a-pullin (Arry B.). We got in together, US nine (ib.). That was a pannick, that was, and all US waiters felt it severially* (1891², s. 293). *US men wont be in it at all (Arry B.). Ewerybody is to be made 'appy and cumferral with only one exception, HUS!* (1887¹, s. 313). *'Er doctor, indeed, she's a beauty, she is, 'ER and 'er doctor* (1891¹, s. 301).

2. Die veralteten formen *thou* und *thee* sind, wie in den meisten dialekten, auch im londoner ausgestorben.

3. Das personalpronomen nimmt gerne das substantivische subjekt, besonders wenn es ein eigenname ist, noch einmal auf. Diese neigung ist schon im mittelenglischen vorhanden, namentlich wenn das nomen vom verb durch einen zwischensatz getrennt ist (s. Pauls *Grundr.* s. 923), und auch bei Shakespeare nicht selten (Abbott § 242—243). — *Noddy Spriggins he spotted me (Arry B.). Tommy he pulled a bit wild (ib.). Bell she kep' startin an' squeakin (ib.). An old 'un he can move about* (1892², s. 89). *Tom Brown he chortled with extreme delight* (1894¹, s. 145). *Me and my pal we descended quite natral like into the cabbn* (1888¹, s. 161). *Old Mr. Fitkin, as wos settin on it, he says to me* (1891¹, s. 277). *My father, a sweep, Sir, he died* (1887¹, s. 185).

4. (*h*)*em* geht auf *me. hem*, *ags. heom* zurück.

§ 60. REFLEXIVPRONOMEN.

Die verstärkten, zugleich auch reflexiven formen des personalpronomens sind: *myself, ourselves; yourself, yourselves; (h)issself, (h)erself, (h)itself, theirselves*. *Hissself* und *theirselves* sind *myself* und *ourselves* nachgebildet und frühen ursprungs (s. Koch, *Gram.* II, s. 239). *Toby insted of looking ashamed of HISSELF for his shameful conduct, trotted by my side (Alm. 1890). Charles recovered HISSELF imedetty* (1891², s. 129). *I seed the*

Lord Mare leave his chair and sit HISSELF down to a Pianny forty (1889², s. 300). *They was obligated to lean against the railings to rest THEIRSELVES* (1889², s. 71). *Everybody seemed to be injoing of THEIRSELVES* (1891¹, s. 49). *Hi say, Bill, did yer hever see sich Guys as these 'ere girls makes of THEIRSELVES?* *Now, yer'd niver see a man go and make such a ridiklous hobjick of 'ISSELF* (1892², s. 237). — Den gebrauch des einfachen personalpronomens als reflexivum, wie er von angelsächs. zeit an bis auf Shakespeare üblich war und auch noch vereinzelt bei Dickens vorkommt (Franz, *L. St.* XII, s. 225), treffen wir jetzt nicht mehr an.

§ 61. POSSESSIVPRONOMEN.

1. *Adjektivisch.* Der gebrauch des adj. possessivpronomens entfernt sich nicht von dem des schriftenglischen. Liegt auf dem poss. ein besonderer nachdruck, so kann es wie im schriftenglischen durch den analytischen genitiv des entsprechenden personalpronomens ersetzt werden, z. b. *the likes o' hus* etc. — *His* versieht in der heutigen londoner sprache nicht mehr die stelle des possessiven genitivs. Obwohl Dickens es gelegentlich anwendet, war es doch auch zu seiner zeit wohl schon ausser gebrauch (s. § 51).

2. *Absolut:* *mine, ourn; yourn; hisn, hern, its, theirn.* Die formen *hisn, hern, ourn, yourn, theirn*, zum teil schon dem älteren englisch bekannt, sind durch anbildung an *mine* entstanden und haben die mit *s* gebildeten possessivpronomina der schriftsprache verdrängt. *Him as prigs what isn't hisn is sure to be copped some day* (1889², s. 292). *Aint we turned out of our 'ouses, if we dont pay ourn (= our rent)?* (1889², s. 71). *Its no offspring of ourn* (1891¹, s. 222). *Their style of snow-clearing beats ourn* (1891¹, s. 24). *Dont you go overloadin that 'ere old tub o' yourn, thats all* (1892², s. 64). *Yourn was respectable, mine wosnt* (1892², s. 252). *She dont want no texts out o' yourn* (Arry B.). *The British Public is used to theirn* (1892², s. 252).

§ 62. DEMONSTRATIVPRONOMEN.

1. Sing. *the*; plur. *the, them* (nom. und obj.). *Them* (das altnord. *þeim*) vertritt seit dem 17. jahrhundert *these* und *those* als nom. und obj., ähnlich wie *hem* im mittellengl. vor einem

genitiv (s. Pauls *Grundr.* s. 924). *Bell calls all THEM forren gals cats (Arry B.). For THEM as likes antiquitys there 's a bewtifool picter of a Spannish Bull Fite, while for THEM as prefers moddern hinvention there's the werry hidetical cabin as Mr. Columbus slep in when he dishcovered Amerryky (1889², s. 144). Wot I funk most, is THEM fines (1891², s. 111). THEM clerks wears top 'ats (1891², s. 149). Oh, I sy! What seeds THEM must be to grow a lumppest (1894², s. 29). THEM was happy days, THEM was (1894², s. 94).*

2. *This, this (h)ere; these, these (h)ere; that, that (h)ere, that there; those, those (h)ere, those there.* — An stelle des einfachen hinweisenden pronomens *this* und *that* treten die durch *here* und *there* verstärkten, die allerdings ihre ursprüngliche bestimmung eingebüßt haben. *'Taint them 'ardest 'it as 'owls most in THIS 'ERE bloomin battle (1889², s. 144). Set down on THIS 'ERE cheer (1891¹, s. 24). We kep THAT 'ERE pub all alive-ho, I tell yer (Arry B.). Now then, outer the way with THAT 'ERE 'ackney-keb o' yourn (ib.). Lots of sloppy weather with THAT THERE hinfluenza! (Arry B.). Rum the sights THESE 'ERE savidges make o' theirselves (1891¹, s. 69).*

3. *That* übernimmt die funktion des schriftenglischen *such*. Spuren davon finden sich bei Shakespeare (Abbott § 280). Durch übertragung aus diesem adj. *that* wird es als adverb für das schriftenglische *so* gebraucht. *I was in THAT state of excitement that I can ardly remember none on 'em (1887¹, s. 53). I was in THAT orful state that all roared with laughter (1891¹, s. 273). — They brort me some stewed somethink which was THAT oily that I didn't heat much of it (Alm. 1890). I was THAT estonished that I thort I should have fainted (ib.). I was THAT hurt that I didn't know what on earth to do (ib.). It was THAT hot that it nearly burnt a 'ole in my 'and (1887², s. 57).*

§ 63. INTERROGATIVPRONOMEN.

1. *adjektivisch: which, what.* Wie das substantivische, so kann auch das adj. *what* durch *on earth* verstärkt werden, um das erstaunen in einer frage ledendig zum ausdruck zu bringen. *WHAT ON AIRTH meaning is there in a kelner (1891¹, s. 239) = schriftengl. What on earth does the word kelner mean?*

2. *substantivisch: nom. who, what; gen. whose; obj. whom, who.* — *Who* hat die oblique form nahezu verdrängt und ist

auch in die umgangssprache der gebildeten eingedrungen. Schon Shakespeare hat diese vertauschung (s. Storm, *E. Ph.*¹ s. 211; Abbott § 274). die bis zum ende des vorigen jahrhunderts sehr gebräuchlich war, so bei Sheridan. Über den ursprung der vertauschung vgl. Jespersen, *Progr. in Lang.* kap. VII. *Who should I see oppersite the window but your own dog Toby* (Alm. 1890). *Who 're yer goin to meet?* (1892², s. 54). *Who did the clever chairman select?* (1894², s. 9).

§ 64. RELATIVPRONOMEN.

a) nom. <i>who</i> ;	<i>which, that; what</i>
gen. <i>whose, of whom</i> ;	<i>of which; of what</i>
obj. <i>whom, who</i> ;	<i>which, that; what.</i>

1. *Who*. Wie beim interrogativum, tritt auch hier *who* an die stelle von *whom*. *Toby who I had took with me, stared at her with both his eyes* (Alm. 1890). *Mr. Orgustus 'Arris hisself who I saw a-gazing at it will wenture to say as they ever seed anythink to ekal it* (1887¹, s. 53). *In the nex rooms its the great Cardinal Manning who everybody loves and respects* (1887², s. 13). *The book-maker with who I had made my large winning-bet had been convicted of being a mere swindling Welchman* (1889¹, s. 281).

2. *Which* wird häufig auf lebende wesen bezogen, besonders nach *those* und *them*. Während des 17. jahrhunderts und zum teil noch im 18. kam dieser gebrauch auch in mustergiltiger prosa vor (Franz, *E. St.* XVII, s. 206). Bei Shakespeare kann *which* allenthalben für *who* eintreten (vgl. auch *our father which art in heaven*). Dies *which* wird gewöhnlich durch das persönliche pronomen noch einmal aufgenommen, so dass scheinbar zwei subjekte resp. objekte in dem relativsatze entstehen (vgl. das deutsche: ich, der ich etc.). Diese eigentümlichkeit war in der älteren sprache schon beliebt, so bei Chaucer (z. b. *Prolog* 44), bei Spenser und Shakespeare (Abbott § 248). *I had a cumferal ride to Spain which it's in West Kensington* (1889², s. 144). *He gave me a ticket which it was No. 54* (1889², s. 248). *I never thort I cood have respected a mere forrener which he was an Amerrycan* (1889², s. 71). *They was none of 'em his own fault, which they was as follers* (1890¹, s. 81). *The Queen's own daughter, which she's a hempress, has told*

her own son, WHICH HE'S *the hemperor of Germany* (1891¹, s. 213). *The poor passengers were all a-standing in the mud*, WHICH IT *was about amost up to their nees* (1891¹, s. 273). *That gerenum there looks proper*, WHICH I *bought it of a bloke* (1892¹, s. 15).

3. Dies *which* berührt sich enge mit dem *which*, das sich auf einen ganzen satz bezieht. Beide haben sich so allgemein erweitert und abgeschwächt, dass sie die ursprüngliche bedeutung als relativ nunmehr verloren haben und zur blossen satzverknüpfenden kopula geworden sind. *Jem, the greengrocer, 'ires 'im at six bob a week*, WHICH *he did 'is work reglar* (1887¹, s. 142). *He's not my brother, M'm*—WHICH *he's a young man most r'spect'ble, M'um, as I've 'opes of* (1888², s. 62). *A fondling indeed!* WHICH *all I can say is I dont like the looks of 'im* (1891¹, s. 222). *He's against us* WHICH *I think 'e must be a woman-'ater hissself* (1891¹, 301). *This one calls me Bella*—WHICH *my christian name is Sue* (1892², s. 57). *The place is gittin bigger*, WHICH *it's a pity* (Arry B.). *I know my duties*. WHICH *I was in service with Sir Barnaby Jinks for twenty-six years*.

4. *What* ist ein sehr beliebtes relativ und vertritt *who*, *which* und *that*, letzteres bereits im älteren englisch (s. Morris, *Outl.* § 203). *Its brain and big biceps wot wins* (1890¹, s. 85). *I wish I'd a spanking estate wot my hancestors nailed on the ready* (ib.). *The mugs wot come at my bawl give me these* (1891¹, s. 122). *I mean that other boy* WHAT *come last Toos-day and started sellin pipers at my corner* (1891², s. 252). *She's a girl* WHAT *I 'ites* (1891², s. 219). *She jst sits up on the fence* WHAT *goes roun' the green* (ib.). *You remember Alfongs* WOT *I told you of some time ago* (Arry B.).

b) *As*. Das jetzt am meisten gebrauchte relativpronomen ist *as*. Es bezieht sich unterschiedslos auf substantiva und pronomina, besonders auf *that*. Schon Shakespeare hat *as* nach *this*, *that* (Abbot § 121, 280), aber spuren dieses gebrauches gehen noch höher hinauf. *He wouldnt hurt a biby, he's a 'oss* AS *you can trust* (Alm. 1892). *Them's the sort of rich people* AS *I admires* 1889², s. 240). *The fust thing* AS *struck me* WAS *the emense number of portraits of people* AS *noboddy never heard*

of (1891¹, s. 263). *The one* AS pulled 'ardest let his foot slip (1891¹, s. 273). *It'll be 'im* AS invented the Castor Ile (1891², s. 69). *Them* AS knows wont always tell (1892¹, s. 85). *There's* about a dozen of the werry finest saddles of mutton AS I hever seed (1891¹, s. 263). — Auch nach all, everything wird as statt des schriftenglischen that gebraucht. *That's* ALL AS they knows about it (1889², s. 240). *The wisitors* shoold be allowed to eat and drink ALL the fragments AS was left (1891², s. 17). HEVERY-THINK AS we touched bust (1891², s. 149).

§ 65. AUSLASSUNG DES RELATIVPRONOMENS.

Nach *there is, there are, it is, this is, who is it* wird das relativ im nominativ mit vorliebe ausgelassen, was auch der familiären umgangssprache nicht ganz fremd ist. In der älteren sprache war die auslassung noch viel freier (vgl. darüber Franz, *E. St.* XVII, s. 201 ff.; Lohmann, *Über die ausl. des relat.* in *Angl.* III, s. 115 ff.). *The more's the pity* as *there's* so preshus few on 'em | will foller such grand examples (1889², s. 240). *There's* lots o' the rich | is good parters (1890¹, s. 85). *There's* a feller | plays a cornet (1892¹, s. 57). *There's* some | gets down at Charing Cross (1894¹, s. 145). *Its* honly hus English | can ride (*Alm.* 1890). *Is it* me | brings the snow and hie? (1891¹, s. 24). *Is it* this sosherlistic rot society | is so disjunting? (1891², s. 17).

Kap. II. KONJUGATION.

§ 66. Die volkssprache ist vor allem bestrebt, scheinbare unregelmässigkeiten und unterschiede in der flexion zu beseitigen und die formen einheitlich zu gestalten. Sie arbeitet so auf den äusserst möglichen grad der flexionslosigkeit hin, der nur die verständlichkeit eine schranke setzt. Aus der neigung zur vereinfachung sind die vielen neubildungen zu erklären, denen wir gerade in der konjugation begegnen. Auf der andern seite werden aber auch alte verbale formen, die aus der schriftsprache längst geschwunden sind, mit zähigkeit bewahrt, besonders solche, die alle tage gebraucht werden.

I. FLEXION.

§ 67. INDIK. PRÄS. Alle personen des präsens können ein s annehmen. Diese angleichung an die 3. pers. sing., wo es

historisch berechtigt ist, war im mittengl. bekanntlich den nördlichen dialekten eigen. Shakespeare bildet zuweilen pluralformen auf *s* (Abbott § 333—335); sie sind nicht in die schriftsprache eingedrungen, wohl aber in den dialekten häufig zu finden. *I SETS down on one of the forms* (1890¹, s. 99). *When YOU OPENS yer mouth, there aint much o' yer face left to wash* (1889², s. 292). *WE GITS more pertikler, the more older WE GROWS* (1889¹, s. 281). *I went to a werry sillybrated phizzynomist, I THINKS THEY CALLS 'em* (Alm. 1890).

§ 68. INFINITIV.

Der infinitiv wird, entsprechend dem gebrauch der älteren sprache, mit *for to* (= deutsch „um zu“, dialektisch „für zu“, z. b. ich habs für zum essen gekauft) statt des schriftengl. *to* verbunden, ohne dass eine absicht zu grunde zu liegen braucht.

1. Absicht: *He rises FOR TO speak* (1891¹, s. 149). *They are acshilly a-going FOR TO have a hexibition of their own here in Lunden* (1891¹, s. 239). *Dont talk that ridiculus, Sarah Ann—hiding your eyes when you've been paid FOR TO look* (1888¹, s. 276).

2. Ohne absicht: *It began FOR TO rain* (1891¹, s. 273). *What a proud and 'appy day dear old Whales is about FOR TO have on the werry next Lord Mares day as is cumming, which its the ninth of nex month, which its nex Monday* (1891², s. 219). *I next proposed the City Livery Compnys in a speech as ort FOR TO be printed and sirculated* (1891¹, s. 4). *'E had dared FOR TO defy the master of the workus* (Alm. 1888).

§ 69. PARTIZ. PRÄS.

Die endung *-in* der partiz. präs. ist das me. *-inde* (im süden), *-ende* (im mittellande) mit abfall des *d*. *u* (*a*) vor dem partiz. resp. gerundium ist die geschwächte präposition *on, an* des angelsächs.: *a goin = on going*. Noch im 18. jahrhundert war dies *a* in der sprache der gebildeten häufig, jetzt ist es nur noch in den dialekten und gelegentlich in der poesie anzutreffen. *There was many on 'em A RIDIN in most splendid carriages* (1889², s. 71). *I loves to watch him as he dashes by me, A SETTIN on the box seat* (ib.). *I seed a henwellope A LAYIN on the pavement* (1890¹, s. 99). *The people came A FLOCKIN in* (1889², s. 144). *We are A LIVING in rayther rum times, we are, wen*

the soles of the grinning workman is almost a kicking the 'eels of the Hi and Mity, as some great philosopher once said was a coming for to pass (1889², s. 300).

Statt mit einem objekt wird das gerundium, das den dienst des partizips versieht, bei transitiven verben mit *of* verbunden; dieser gebrauch stammt aus der zeit, wo man das gerundium noch als substantiv fühlte, während es jetzt scheint, als ob ein verbales partizip den genitiv regirte. *There's this Irishman here been a tellin of you 'ow wrong it is to turn his countrymen out of their 'ouses* (1889², s. 71). *There was helifants by the duzzen a doing of their exercise like reel sojers* (1889², s. 248). *The gentleman behind is a pinching of my legs* (1891¹, s. 49). *You'll be sorry, you and your bullyin jondarms, fur chucking o' me, afore you 're through* (1891¹, s. 122). *The teurs wood keep running down quite heedless of how they was a spiln of her new dress* (1891², s. 192). *The boys are a havin of their spree* (1892¹, s. 57). *I've been a watchin of you* (1887¹, s. 46). *He mightn't find a place to kneel without soolin of his clothes* (1892¹, s. 85). *He 'ates killin of creatures (Arry B.). What are these two parties supposed to be doin of over here* (1891¹, s. 25).

Ann. Manchen partiz. prät. wird wie den part. präs. ein *a* (ə) vorgesetzt. Dass in diesem *a* die alte partizipialpartikel, ags. *ȝe-*, me. *y-*, erhalten sein sollte, wie Franz (*E. St.* XII, s. 221) annimmt, ist sehr unwahrscheinlich. Es liegt wohl übertragung des *a* vor part. präs. auf das part. prät. vor. *I has on it a picter in stone of the dead old gent askated on his favrit horse* (1888², s. 52). *I see it awritten all over the shop* (1892², s. 222). *He isn't like a mere common sailer agot to look after the ship* (1887², s. 57).

§ 70. KONJUNKTIV.

Der konjunktiv ist gar nicht mehr zu erkennen, weil er schon äusserlich mit dem indikativ zusammengefallen ist. Wahrscheinlich wird er vom volke überhaupt nicht mehr gefühlt. Über *be* und *were* s. § 76.

2. STAMMBILDUNG.

a) STARKE VERBA.

§ 71. Infolge des strebens nach vereinfachung und ausgleichung der formen schwinden die formenunterschiede zwischen präteritum und partizipium, indem meistens letzteres dem

häufiger gebrauchten präteritum angeglichen wird. Schon bei Chaucer und Shakespeare (*Abhott* § 343) streiten part. und prät. sich um den vorrang, wobei letzteres wohl den sieg davontragen wird. Allgemein gebräuchlich bei Shakespeare und späteren waren: *broke, froze, spoke, stole, got, bid, writ*. In der londoner vulgärsprache treten zu diesen noch: *woke, wrote* (neben *writ*), *rode, drove* (neben *druv*), *took, mistook, fell, rose, tore, give* (neben *guv*), *done*. In beiden letzteren und in *writ* bekam das part. prät. das Übergewicht. — *Several had either a harm or an 'and or two BROKE rite off* (1888², s. 177). *I'm almost FROZE* (1887, s. 226). *I didnt know, you was a policeman, or I shouldnt ha' SPOKE* (1887², s. 201). *Sumbody has STOLE all their clothes* (1887¹, s. 53). *I've WRIT it down jest as he wrote it* (1887², s. 125). *Old Gog and Magog is WOKE up at last* (*Arry B.*). *Why, it might ha' been WROTE a-purpose for that there cantin beggar* (1891¹, s. 84). *Strikes is a bore, says every gent who's RODE* (1884¹, s. 255). *We was all DROVE hunder the homnibus* (1891¹, s. 273). *My wife 's got the carridge hout in the park, so I'm DRUV to takin busses* (1891², s. 194). *Whether we DRUV fast or whether we DRUV slow, doose a bit could we get away from that parsing shower* (1891¹, s. 273). *Which of all the Nobel Livery Compnys GUV the most nobly scrumpshus dinners of 'em all?* (1891¹, s. 4). *Ah, pore gentleman, the best of us is TOOK like that sometimes* (1890¹, s. 29). *Fancy 'er TOOK off to prison a-leavin them yung 'uns to me* (1887¹, s. 185). *I've bin MISTOOK in yer* (1891¹, s. 84). *The ol' gent in front's FELL hoff* (1894¹, s. 20). *We've ROSE above all that old rot* (*Arry B.*). *I'll be TORE in pieces fust* (1892¹, s. 252). *You turned up your nose at the child when Joe GIVE him a name* (1891¹, s. 222). *The age is GIVE over to gushiness* (1891¹, s. 49). *I GUV up football* (1891¹, s. 49). *We DONE better than I expected* (ib.). *If the public was always fly to what we DONE, wy, we'd 'ave no blooming fun* (1892¹, s. 252).

Anm. *Guv* geht zurück auf me. *zove* (*g-*), nebenform des part. *ziven* (*g-*) (*Wycliff, Job IV, 20*), ein beispiel des übertritts des part. in die *o*-klasse. Dies *zove* (*g-*) wurde unter entwicklung eines kurzen *u* zu *guve*, woraus dann regelfrecht *guv* wurde (vgl. schriftengl. *struck, blood*). Dieselbe entwicklung zeigt *druv*.

§ 72. Einige starke verben zeigen scheinbar den stand, in welchen die zukunft das konjugationssystem bringen wird, nämlich völlige flexionslosigkeit.

1. *I see* (= schriftengl. prät. *I saw*) hängt nicht, wie Storm (*E. Ph.*² s. 781) annimmt, mit me. *seigh* zusammen, denn dies müsste jetzt *sai* lauten, sondern ist wohl aus dem part. prät. mit abfall des *n* zu erklären. Neben *I see* gebraucht das volk auch *I seed* (s. § 73). *She come straight in to where I was and I see in a minute she 'd been drinking* (1891¹, s. 277).

2. Das prät. *cum* (= schriftengl. *came*) kann, wenn es nicht übertragung des part. prät. ist, auf me. *come* (ae. *cōm*) beruhen, das neben *cam* als prät. vorkommt (z. b. *Piers the Plowman Prol.* 112). Dieses *cōme* wurde dann zu *cum* (= inf.) in ähnlicher weise wie me. *blōd* zu jetzigem *blood*. *She come and ast me to take her place while she was away* (1892², s. 268). *I quite means to arsk 'er how she cum for to loose both her legs* (1889², s. 248). *They tumbled over every seat as they cum near* (ib.). *He becum quite a favrite with all the merry gals* (1890¹, s. 81).

3. Das prät. *I give* ist das me. part. *zyren* (*g*), dessen *n* abgefallen ist.

b) ÜBERTRITT DER STARKEN VERBA ZU DEN SCHWACHEN.

§ 73. Gerade beim prät. der starken verba macht sich das bestreben nach ausgleichung besonders bemerkbar, indem die starken bildungen immer mehr von den schwachen verdrängt werden. Viele davon sind erst in neuerer zeit entstanden, andere dagegen schon älter. Zu letzteren gehört *I caught*, *I have caught*. Nach Storm (*E. Ph.*² 782) war *caught* die ursprüngliche form und das altengl. *cahte*, *cauhite* erst eine spätere anbildung an präterita wie *taught*. *Caught* war im 18. jahrhdt. gewöhnlich, jetzt lebt es nur im dialekt weiter. Neubildungen, zum teil auch der zeit Shakespeares angehörig, sind: *showed*, *seed*, *knowed*, *growed*, *blowed*, *snowed* (Dickens kennt noch *snew*), *bited*, *drowed*. Das schriftenglische hat hier den starken formen, die historisch berechtigt waren, den vorzug gegeben, während das volk sie als etwas unregelmässiges empfand und sie auszugleichen suchte. *You dont know a work of hart when its showed you* (1887¹, s. 77). *I went into the theater and there I seed*

such a seen and herd such playing and SEED such dancing as I werily thinks as I never SEED afore (1889², s. 144). *I've SEED 'im, hower and hower agen* (1801¹, s. 301). *Everybody KNOWED of his afflickshun* (1890¹, s. 81). *Well, praps, if all was KNOWED* (1891², s. 219). *I've KNOWED most respectable buffers (Arry B.). After he GROWED up, his father got him a plaice at a Lunatic Asylum* (1890¹, s. 81). *The green corn was full GROWED* (1892², s. 133). *Hinfluenza be BLOWED* (1890¹, s. 85). *The hair BITED (= bit) rudely* (1888¹, s. 261). *They 've DRAWED 'im a snoike, all 'cept 'is 'ead, d'ye see?* (1891¹, s. 84). *Me and Brown WITHDRAWED our countenances from the whole thing* (1887², s. 159).

c) SCHWACHE VERBA.

§ 74. Die bildung des präteritums der schwachen verba mit vokalwechsel ist ebenfalls im schwinden begriffen und macht der einfachen art platz, die präteritalendung ohne irgendwelche vokaländerung an die grundform zu hängen, z. b. *leaved, heard*. Letzteres ist vielleicht historisch berechtigt, indem es auf me. *hērde* mit langem *e* zurückgeht, das neben *hērde* vorkam (Pauls *Grundr.* I, s. 869). Ein langes *i* im prät. erwähnt bereits Lediard 1725 (s. Sweet *HES wordl.* 1612). *The rain LEAVED off* (1891¹, s. 273). *They 'll be 'EARED inside o' the court next* (1887¹, s. 136).

§ 75. Die auf *-pt* auslautenden präterita werfen das *t* ab (s. unter *t*, teil I): *kep - kept, strip - stript, sweep - swept, sleep - slept, weep - wept*. In den beiden letzten formen könnte man vielleicht reste der alten ursprünglich reduplizierten präterita *sleep, weep* (ags. *slép, wép*) sehen, deren langes *e* verkürzt wurde. Sie kommen bei Chaucer und andern neben *slepte, wepte* vor. Möglicherweise gaben diese beiden formen den anstoss zur abwerfung des *t* in den andern verben. *They KEP on at it for above three hours* (1891², s. 95). *He KEP it up till two of our best glasses was broke* (1892¹, s. 280). *He knows the square well, 'avin SLEP in it night arter night* (Arry B.).

(Schluss folgt.)

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BESPRECHUNGEN.

Lehrbuch der englischen sprache. Im sinne der amtlichen bestimmungen verfasst von dr. ALFRED BRUNSWICK. II. stufe. Mit 1 liederanhang und 5 anschauungsbildern. Berlin, Friedberg u. Mode. 1894. 126 s. 8°. M. 1.25.

Bei der grossen überproduktion, die auf dem gebiet der neusprachlichen unterrichtsmittel herrscht, ist es nicht zu verwundern, dass neben guten erzeugnissen vieles minderwertige auf den markt gebracht wird, das besser ungedruckt geblieben wäre. Die I. stufe des vorliegenden „lehrbuchs“ ist von der kritik — trotz der gegenteiligen behauptung des verf. — keineswegs günstig aufgenommen worden, und auch über die vorliegende II. stufe, welche referent auf wunsch der verehrl. redaktion einer sorgfältigen durchsicht unterzogen hat, lässt sich ein günstiges endurteil leider nicht abgeben. Die mängel der I. stufe finden sich auch bei dem vorliegenden, für vorgerücktere schüler bestimmten buche. Obwohl der verf. bestrebt gewesen ist, in den 24 lektionen, welche stets in einen englischen und einen deutschen teil zerfallen, nur zusammenhängende — nicht selbst verfasste — texte zu bieten und in jede lektion ein gewisses quantum engl. realien hineinzuarbeiten, so befriedigt die ganze ausführung doch sehr wenig. Gerade die absicht, möglichst viel von dem für jede lektion bestimmten stoffe in dieselbe hineinzubringen, veranlasst manchmal eine schwerfällige und geschmacklose ausdrucksweise, besonders im deutschen teil. Vergl. sätze wie „Sie wünscht sich einen blanken penny, eine katze ohne zähne und eine weisse maus“ (p. 10), oder „Ich kann einem knaben nicht zweimal seine lieblingspastete geben (!), welcher lebt, scheint es, um zu essen, nicht aber ist, um zu leben“ (p. 18). „Würdest du einen solchen salat essen? Er würde mich töten“ u. ähnl. Auch die äussere anordnung des stoffes ist mangelhaft. Ein grosser teil desselben steht *unter* dem texte. Druckfehler und ungenauigkeiten finden sich vielfach. Sehr störend wirken die vielen, meist höchst überflüssigen übersetzungshilfen und klammern im text. Die aussprachebezeichnung ist durchaus unbrauchbar. Durch die vielen zahlen und kursiv gedruckten buchstaben wird das schriftbild ganz entstellt und die aussprache nicht gefördert. Komisch berührt es, wenn der verf. in der vorrede behauptet, die überflüssigkeit der lautschrift zum zweck der erreichung einer korrekten aussprache erwiesen zu haben. Eine vernünftige, konsequente lautschrift, statt der verwirrenden ziffern und buchstaben, hätte dem buch nur von vorteil sein können. Was soll sich der schüler denken,

wenn er liest: „ou hat ausser der aussprache a^{20} (!) noch zahlreiche andere“? (p. 37); ebenda wird für die aussprache $\hat{a}^3$ des ou als beispiel *taught* mit angeführt. Ungenau ist die bezeichnung der aussprache des ea. Br. sagt: „ea = e², besonders vor d, z. b. *bread, head*“. Wo bleiben da wörter wie *to lead, read, knead, bead* u. a.? „ea = e³ vor r + kons.: *earth, heard*“. Wie steht es mit *heart, hearth*? p. 65 „l ist vorhanden: *half, calf*“ etc. — In lekt. 1 steht für die lautverbindung $d + 3$ bald ein lautzeichen, bald die gewöhnliche schreibung.

Der lesestoff der lektionen behandelt eine reihe von gebieten des täglichen lebens (blumen, bäume, tischzurüstung, mittagessen, kleidung, kirche, jahreszeiten, hof, wetter, geld, schulaufgaben, weihnachten u. s. w., nur wird zuweilen zu sehr in einzelheiten eingegangen. Der ausdruck ist auch nicht immer sehr glücklich, vgl. z. b. *the gentleman-friend of grand-mamma* p. 9, oder *a one-horse two-wheeled kind* (p. 53). Ein nicht genug zu rügender missbrauch wird mit den anmerkungen getrieben, oft stehen 8—10 anmerkungen, meist recht überflüssiger art, unter dem text.

Die fassung der regeln ist vielfach schwülstig, zum teil auch unrichtig. Es sei mir gestattet, einige einzelheiten anzuführen. Beim passiv wird den schülern folgendes gelehrt: „Die linksseitigen (d. h. einfachen) formen lassen sich auch mit 'sein' anstatt 'werden' übersetzen. Die wahl hängt davon ab, ob vielmehr ein hervorgerufener zustand als das vorsichgehen der das leiden verursachenden handlung gemeint ist, bzw. ob das part. past (sic!) eine mehr adjektivische als verbale natur zeigt. Wo im passiven englischen satz ein nominativ hinter dem — nicht faktitiven — verb steht, ist bei übersetzung in deutsches passiv a) entweder jenem nom. das subjekt zu entnehmen, das bisherige subjekt aber in den dativ zu wandeln, oder es ist b) der satz mit 'es' zu beginnen, das bisherige subjekt in den dativ zu wandeln und der nominativ als nominativ zu belassen“ (p. 35).

p. 43 wird von den unvollständigen hülfsverben *I can, may* u. s. w. gelehrt: „Die vorstehenden hülfsverben heissen modale, weil sie den englischen *potential mood* zu bilden haben“. In der konjugationstabelle werden auch volle formen für den konjunktiv aufgeführt. Die regeln über die pluralbildung der hauptwörter sind zum teil falsch.

1) „e nach zischlauten wird zu e: *chance — chances, bridge — bridges*“.

2) „es tritt an die zischlaute s, ss, sh, ch, x“ — statt den vorgang lautlich zu erklären als notwendige entwicklung des stimmtons zwischen zwei stimmlosen resp. stimmhaften s-lauten.

„3) es mit lautwandel: y in i: *fly — flies*“.

„8 REGELRECHT UND OHNE LAUTWANDEL: *day — days*“ Man sieht, laute und buchstaben werden ohne unterschied durcheinander geworfen.¹ — Für die umschreibende konjugation — vom verf. progressive genannt — wird folgende weitschweifige erklärung gegeben: „Die progr. konjugation steht,

¹ Ebenso beim sächs. genet. (p. 15): „Steht kein e, so wird eins *hinzugedacht: Mr. Fox's, Elizabeth's*“.

wenn nicht sowohl die besondere art der thätigkeit oder ihr subj., ihr obj. oder ihr adv. hervorgehoben werden soll, sondern wenn zugleich 1) stillschweigend verstanden oder 2) ausdrücklich gesagt wird, dass jene thätigkeit zu einer gewissen zeit im vollzuge ist* (p. 39). — Bei der komparation der adj. werden unterschieden: zweisilbige adj. auf *y, le (abl) er, ow.* (p. 51). Die angeführten adj. *bitter, narrow* nach der deutschen steigerung sind nicht für alle fälle massgebend. Die 3 anmerkungen unter dem texte sind teils unverständlich teils überflüssig. — Unter den silbermünzen wird angeführt: *the two-pence, the four-pence ... the florin (like two shillings)* p. 61. — Ungebräuchlich sind die im satze stehenden zahladverbien: *fifthly, sixthly* (p. 61), während p. 63 von 4 an richtig die umschreibung mit *place* angegeben wird. — Sehr unschön sieht folgender zur erklärung der konstruktion des acc. cum inf. dienender satz aus: *I see [(wish)] him [(to)] come* p. 95. Wenn der verf. p. 72 behauptet, dass die schüler der obersten stufe engl. schulen das recht haben, den rohrstock gegen jüngere schüler zu gebrauchen, so dürfte dies heut nicht mehr zutreffen. Das sog. *fagging system* schwindet bekanntlich immer mehr und mehr. Der p. 76 angeführte unterschied zwischen dem *House of Commons* und *House of Lords* ist nicht korrekt, es sitzen doch auch genug adlige im unterhause. — *fried potatoes* kann man kaum als *vegetables* bezeichnen (p. 17). — Der gewöhnliche ausdruck für unser sopha ist *sofa*, nicht *settee*. — Der bekannte insurgentenführer heisst Wat Tyler, nicht Wat the Tyler (p. 8). Der schon p. 4 gegebene unterschied zwischen *cowslip* und *oxlip* ist überflüssig. — Druckfehler sind häufig: z. b. *Stratfort* (p. 16), *wish* st. *wish* (p. 89), *sase* st. *case* (p. 15), *House* st. *Houses* (p. 93), *your* st. *you* (p. 93), *se* st. *she* (p. 82), *finden* st. *findet* (p. 76), „auf franz. art“ st. *deutsche* (p. 59) u. a. Auch der deutsche ausdruck ist mehrfach nachlässig: z. b. „ein leuchtend angestrichener pfeiler“ (p. 76), „das wort sandwich leitet sich her“ (p. 4), *(thüre)klopfer* (p. 76) u. dergl.

Den schluss bilden 5 lieder, teilweise mit noten, darunter *My Heart's in the Highlands*, nach der melodie: „Der mai ist gekommen“; ferner 5 holzschnitte, auf denen die einzelnen gegenstände mit nummern bezeichnet sind, welchen auf der rückseite die engl. benennung entspricht. Für den klassenunterricht dürften diese bilder nur schwer verwendbar sein.

Nach eingehender prüfung können wir obiges „lehrbuch der engl. sprache“ den kollegen nicht empfehlen, zumal wir eine grosse zahl sehr brauchbarer hilfsmittel für den engl. unterricht besitzen. Es wäre zu wünschen, dass die produktion etwas zum stillstand käme.

Bremen.

A. BEYER.

Direktor dr. FRIEDRICH PERLE, *Das stilistische deutlichkeitsmoment im französischen beim ausdruck der vorstellung*. Programm. Halberstadt, oberrealschule. 1896.

Unter diesem titel fasst der verf. eine reihe von erscheinungen zusammen, welche zeigen, dass in gewissen fällen die französische sprache

eine grössere deutlichkeit des ausdrucks verlangt, als sie im deutschen, englischen und lateinischen scheinbar vorhanden ist. Die beispiele sind, ausser französischen schulschriftstellern, hauptsächlich den französischen übersetzungen von Schiller, Goethe, Franklin, Dickens und Zásars gallischem krieg entnommen und unter drei gesichtspunkten zusammengestellt: zerlegung der vorstellungen, ausgestaltung der vorstellungen, verknüpfung und beziehung der vorstellungen. Es soll durch die betrachtung unter diesen gesichtspunkten, im gegensatz zu der mehr grammatischen betrachtungsweise von Edmund Franke und Ulbrich, der anfang gemacht werden mit einer „tieferen betrachtungsweise“, welche „den geist der fremden sprache bis in die inneren kammern der natur der sprache verfolgt“, um „das sprachgefühl unter dem gesichtspunkte zu wecken und zu entwickeln, dass der stilistischen verschiedenheit der sprachen eine verschiedenheit in den vorherrschenden denkformen hüben und drüben zu grunde liegt“. So tief, nämlich in den denkformen, scheinen mir die hier behandelten erscheinungen nun nicht zu liegen, wenn sie auch die art zu denken oder den denkprozess betreffen, wie er sich ja in jedem ausdruck kundgibt. „Zerlegung der vorstellung“ nennt Perle z. b., wenn der franzose in gewissen fällen statt *unum pagum* sagt: *les hommes d'un seul canton*, statt „schwert“: *coup de poignard*, statt „Ihre gestalt“: *l'idée de votre personne*, statt „öffnen“: *faire ouvrir* u. s. w. Ich kann hier nur teilweise eine „zerlegung der vorstellung“ finden. Wenn statt des gaues die männer des gaues angegriffen werden, so kann ich den begriff einer zerlegung des gaues in die männer verstehen, wenn aber statt des schwerts der dolchstich durchs herz geht, so ist der begriff schwert oder dolch nicht in stiche zu zerlegen, ebensowenig wie (in dem folgenden beispiel) die gestalt in ideen zu zerlegen ist; ich kann nicht einmal behaupten, dass stiche einen teil des begriffes dolch ausmachen, noch die idee einen teil des begriffes der gestalt, wenn mit dem „zerlegen“ etwa das abschneiden eines teils des begriffes gemeint wäre: kurz, ich finde nicht, dass die so schön gesammelten beispiele für die deutlichkeitsbestrebungen der französischen sprache hier unter einem richtigen gesichtspunkt behandelt sind. Wenn Goethe sagt: „ging mir wie ein schwert durchs herz“ und D'Aubry-Rodleinmann nimmt bei der übersetzung *était* als verb, so genügt natürlich nachher *poignard* nicht, sondern er muss sagen *était un coup de poignard pour mon cœur*; deshalb finde ich hier eben keine „zerlegung der vorstellung“. Wenn „Ihre gestalt“ mit *l'idée de votre personne* übersetzt werden muss, so liegt dies daran, dass „Ihre gestalt“ an der betr. stelle von uns richtig als „der gedanke an sie“ verstanden wird, während *votre personne* dies nicht ausdrücken kann. Wenn „öffnen“ unter gewissen umständen mit *faire ouvrir* übersetzt werden muss, so liegt dies wohl daran, dass *ouvrir* meist sinnlicher aufgefasst wird als „öffnen“ und der franzose überhaupt die verbindungen mit *faire* liebt. Ähnlich ist es mit den übrigen beispielen. Unrichtig scheint mir z. b. *au bout de leurs piques* zu den angeführten fällen gerechnet. Perle übersetzt „auf den spitzen ihrer piken“: das heisst es

aber gar nicht; *au bout de* heisst einfach „auf“, anders ist „auf“ hier kaum wiederzugeben. Nur in der gezwungenen übersetzung werden hier zwei begriffe für einen gesetzt. Wenn nun in allen diesen beispielen nur durch vergleich mit der übersetzung im französischen zwei begriffe statt eines deutschen begriffs erscheinen, so kann man diese vorliegende thatsache doch schwerlich so ausdrücken, dass man sagt (s. 6): das *französische* habe die „*neigung*“, [die durch ein *einzelnes wort* bezeichneten vorstellungen zu *zerlegen*“. Die sprache weiss von einer solchen „zerlegung“ nichts, sie kennt nur das bestreben der deutlichkeit der vorstellungen, und für dieses bestreben bietet die von Perle gebotene beispilsammlung eine reihe von ausgezeichneten beispielen. Gegen die überschrift des zweiten kapitels: „Die ausgestaltung der vorstellungen“, womit, wie auch gleich darauf im text steht, die „ausgestaltung des ausdrucks“ gemeint ist, habe ich nichts einzuwenden. Die beispiele betreffen, im unterschied zu dem, was Perle „zerlegung“ nennt, mehr attributive zusätze, welche dem ausländer als beigelegt erscheinen, während die im ersten kapitel behandelten erscheinungen mehr begriffsverschiebungen innerhalb des substantivs und des verbs betrafen. Es ist eine lange reihe sehr instruktiver und interessanter beispiele von fällen wie „nordische tapferkeit“ = *bravoure des soldats du Nord*, „vier jahre“ (studium versteht sich von selbst aus dem zusammenhange) = *quatre ans d'études*, „sechse“ (er nimmts mit sechsen auf) = *six adversaires*, „der herrliche“ = *ce barde sublime*, „sie dankte“ = *elle m'a remercié* u. s. w. Das letzte kapitel, „verknüpfung und beziehung der vorstellungen“, behandelt besonders den gebrauch von hinweisenden und besitzanzeigenden fürwörtern, von *en* und *y* und von dem appositiven substantiv als mittel zur deutlichkeit des ausdrucks. Alle fachgenossen werden diese schönen zusammenstellungen stilistischer erscheinungen mit genuss und belehrung lesen und neben beobachtungen, die sie selbst schon gemacht, auch andere finden, für die sie dem aufmerksamen verf. dank zollen.

Berlin.

W. MANGOLD.

Unsere muttersprache, ihr werden und ihr wesen, von prof. dr. O. WEISE.

Zweite, verbesserte auflage. 5tes bis 8tes tausend. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1896. VIII, 270 S. Geb. M. 2.60.

Ein buch, wie das vorliegende, dessen erste vorrede im januar, dessen zweite im september 1895 entstand, bedarf keiner empfehlung. Dem vaterländisch-geschichtlichen sinn unserer tage entsprechen die beiden theile vom werden und wesen der deutschen sprache, die in einander übergreifen, wie ein blick z. b. in das letzte kapitel vom deutschen satzgefüge lehrt. Zudem befriedigt der reiche inhalt gar mancherlei ansprüche. So lauten die 13 überschriften des zweiten theils: Deutsche sprache und deutsche volksart, sprache Norddeutschlands und Süddeutschlands, unterschiede zwischen mundart und schriftsprache, altdutsche gesittung im spiegel des wortschatzes, entwicklung des stils und der kultur, gesetze des lautwandels, gesetze der wortbiegung, wortbildung der deutschen sprache, geschichte der fremdwörter,

Reichtum des heimischen wortschatzes, natürliches und grammatisches geschlecht, bedeutungswandel in der deutschen sprache, lehre vom satzgefüge. Den weiten leserkreis verdankt das buch endlich dem leichten fluss der sprache, den nahezu vollständigen litteraturnachweisen, dem frischen, warmen ton, der den verfasser zur aufnahme der worte Arndts und A. Stöbers zum preis der deutsche zunge bewog.

Die zweite auflage lässt nach dem vorwort überall die bessernde hand des verfassers erkennen. So steht jetzt s. 157 mhd. für früher mhd., so fiel s. 171 *himbere* aus mhd. *hintber*.

Stehen geblieben ist aber s. IV: „*ē* ist ein aus *i* hervorgegangener offener *e*-laut“, während *ē* in den meisten fällen einem urgermanischen *e*, nur selten einem urgermanischen *i* entspricht. Den übergang des germanischen *th* in hd. *d* s. 4 rechnen manche nicht zur zweiten lautverschiebung. Die neuhochdeutschen *ei*, *au*, *eu* s. 15 sind auch z. t. selbständig mitteldeutsch, nicht bloss eingedrungen. *Lurlei* = lauerfels s. 16 ist zweifelhaft. Zur auffassung des wortes *deutsch* = volksmässig s. 45 f. vergleiche die andere deutung von A. Dove, *Bemerkungen zur geschichte des deutschen volksnamens* in den *Sitzungsberichten der phil.-hist. klasse d. k. b. ak. d. w.* zu München 1893 I, 213 ff. und 1895 h. 2 und O. Schrader in den *Wissenschaftlichen beiheften des allgem. deutschen sprachvereins* heft X s. 159 ff.

S. 150 stehen *zahn*, *fuss* unter den *u*-stämmen statt unter den konsonantischen. Die brechung des *i* zu *ē* s. 138 gehört nicht in das bereich der erhöhung. *d* in sup. *sind*, s. 156 anm., ist nicht „der regelrechte vertreter des lat. *t* wie bei schreibend = *scribens*, *scribentis*“, vielmehr das *d* in got. *sind*. In „Ich behaupte, dass diese aufgabe schwer zu bewältigen wäre“ s. 254, „ich fragte dich, wer du wärest“, „ich riet dir, dass du fleissig wärest“, steht besser das *präsens* im abhängigen satz der mitteilung nach Behaghel, *Über die zeitfolge der abhängigen rede im deutschen*. Paderborn 1878.

Ihrer tragweite halber gehört diese und jene anmerkung in den text, so das Vernersche gesetz s. 138, die mitteldeutschen *i*, *û*, *ü* s. 17 für ältere diphthonge, die beispiele für die zweite lautverschiebung s. 4.

In der darstellung dieser fehlen die im hochdeutschen entstandenen in- und auslautenden *pf*, die für die unterschiede der mitteldeutschen mundarten wichtig sind. Unbestimmt heisst es ebenda, dass aus *p*, *t*, *k* im in- und auslaut meist *s* (*ss*), *f* (*ff*) und *ch* hervorgingen und „*b*, *g* und *d* wurden vielfach wie *p*, *k*, *t* gesprochen.“ Im ersten falle wäre statt „meist“ „nach vokalen“ am platze, im zweiten die angabe der betreffenden mundarten.

Doch sollen die kleinen ausstellungen und wünsche den wert des buches nicht schmälern. Es wird vermutlich in bälde eine dritte auflage erleben, und wir empfehlen es dringend, wie das köstliche werkchen *Die deutsche sprache* von Behaghel.

Flauen.

H. SCHULLER.

VERMISCHTES.

AUSLANDSADRESSEN.

In der 3. allgemeinen sitzung des VII. neuphilologentages zu Hamburg, pflingsten 1896, begründete professor dr. Kühn-Wiesbaden seinen antrag, betreffend den nachweis von auslandsadressen für neuphilologen. Der antrag wurde zur ausführung einem vielgliedrigen ausschuss übergeben, zu dessen vorstand ihr berichterstatteur erwählt wurde. Da in der vorbesprechung hingewiesen wurde auf eine ähnliche einrichtung, die von seiten des allgemeinen deutschen lehrerinnenvereins zu Leipzig getroffen worden, wandte ich mich um auskunft an die genannte stelle. Aus der antwort, die fräulein Büttner die güte hatte zu geben, ging hervor, dass gerade das, was Kühns antrag bezweckte, in Leipzig nicht statt hat, und zwar auf grund von erfahrungen. Leipzig überlässt die abgabe von adressen für das ausland den dort vorhandenen körperschaften, während Kühns antrag darauf ausgeht, auslandsadressen bereits im inlande, also von deutscher seite aus, zu geben. Weiter gab das schreiben von fräulein Büttner bekannt, dass vermittlungsgebühren nur von mitgliedern erhoben werden dürfen, sonst würde der leipziger verein zur gewerbesteuer herangezogen werden.

Unter dem 29. juni gab ich den mitgliedern des „ausschusses für auslandsadressen“ das ergebnis dieser vorbereitenden schritte bekannt mit dem hinzufügen, dass wir, trotz jener mitteilung, die ausführung der sache im sinne Kühns versuchen wollten. Der briefwechsel, mit einer ausnahme, bestätigte diese anschauung. Auf einen vorschlag von dr. Boclinville-Greifswald, auch die sekretariate der hochschulen in den verschiedenen ländern mit dem adressendienst zu betrauen, komme ich in einem zweiten bericht zurück. Schon jetzt sei bemerkt, dass seit langem im sekretariat der technischen hochschule zu Dresden familien nachgewiesen werden, in denen ausländische studirende behufs erlernung der deutschen sprache eintreten können.¹ In dem erwähnten schreiben vom 29. juni bat ich ferner um einsendung von adressen, soweit dies noch nicht geschehen, und behufs anfertigung einer mitgliederliste um namen, stellung, ort der thätigkeit, wohnung, sprechzeit oder -stunde und zugleich angabe der länder, für welche die mitglieder unseres ausschusses adressen geben könnten. Auf grund der eingänge sowie anderer persönlicher erkundigungen hier in Dresden sind die folgenden zusammenstellungen gemacht worden. Bericht wie zusammenstellung wird den mitgliedern als sonderabzug zugehen. Ferner ist in aussicht genommen, in geeigneten zeitabschnitten, einhalb- oder einvierteljährlich, neudrucke mit berücksichtigung der inzwischen eingetretenen ergänzungen zu veranstalten.

Diese zusammenstellungen dürften nur solchen zu übergeben sein, welche mitglieder des neuphilologischen verbandes sind, oder, falls sie es

¹ Vgl. *Kalender für die technischen hochschulen und berg-akademien des deutschen reichs* von dr. Wilh. Scheffler, w.-sem. 1893/94, s. 30 31.

noch nicht sind, ihren beitritt erklären. Es ist dies ein gedanke, der mehrfach im briefwechsel auftauchte, dessen annahme daher wohl auf allgemeine zustimmung rechnen kann.

Zur anordnung der listen sei folgendes bemerkt:

Liste I gibt die namen der mitglieder unserer gesellschaft, eingeordnet in die einzelnen staaten (provinzen, städte) des deutschen reiches, beziehentlich des auslandes, in denen sie den sitz ihrer thätigkeit haben.

Liste II ist zur bequemlichkeit der adressensuchenden angefertigt. Sie gibt die wohnorte der einzelnen mitglieder in alphabetischer ordnung.

Liste III gibt die von dem einzelnen mitglied gesandten adressen nach ländern gruppirt und innerhalb derselben nach städten. Für die hauptstädte Paris und London wurden die adressen nach den strassen geordnet, gleichfalls alphabetisch. Ich nahm an, der suchende würde, mit dem betreffenden stadtplan in der hand, leicht die lage der verschiedenen strassen auf seine zwecke hin durchforschen können. Der name hinter jeder adresse in klammern zeigt an, wer die adresse gegeben. Nähere angaben ausser rein thatsächlichem, z. b. lage der pension, preis u. a., wurden ausdrücklich vermieden, ebenso auszeichnung etwa durch einen stern. Wer eine auslandsreise unternimmt, wird genaueres von dem adressengeber erfahren, dessen wohnung sich aus liste II ergibt.

Es wird angenommen, dass sämtliche mitglieder sowie die adressensuchenden selbst bei der hauptstelle Dresden anzeigen, welche adresse sie benutzen, um auf solche weise zu vermeiden, dass andere an dieselbe stelle geleitet werden; andererseits wird angenommen, dass erfahrungen gleichfalls der hauptstelle ganz kurz mitgeteilt werden.

Bisher wurde die hauptstelle von sieben kollegen in anspruch genommen. Nach massgabe der vorhandenen adressen wurde auskunft erteilt und gleichzeitig die hoffnung ausgesprochen, dass der adressendienst sich immermehr zu nutz und frommen unserer lehrerwelt entwickle.

1. MITGLIEDERLISTE, nach staatsangehörigkeit geordnet.

*Deutsches Reich.*¹

Preussen, *Berlin*: Dir. prof. dr. Emil Hausknecht. Prof. dr. Lamprecht, Neue Friedrichstr. 84 II.

„ *Berlin-Charlottenburg*: Oberlehrer am Friedrichwerderschen gymnasium dr. Benecke, Englische Str. 23. Oberlehrer an der oberrealschule dr. S. Hosch, Annenstr. 12.

„ prov. Pommern, *Greifswald*: Prof. dr. Stengel. Dr. H. C. Boelinvilla, lektor für französische sprache.

„ prov. Posen, *Meseritz*: Oberlehrer dr. Hengesbach.

„ prov. Sachsen, *Halle a. S.*: Prof. dr. Ernst Regel, Würmlitzerstrasse 117. — *Quedlinburg*: Dr. Richard Kron.

¹ Gruppierung nach dem *Statistischen Jahrbuch für das deutsche Reich*.

- Preussen, prov. Schleswig-Holstein, *Itzehoe*: Direktor Seitz. — *Rendsburg*: Oberlehrer dr. Klinghardt. — *Lauenburg* (Elbe): Oberlehrer Kujak, Elbstr. 29.
- „ *Hannover*: Direktor dr. Müller-Frauenstein. — *Hannover*: Prof. dr. Kasten, Lavesstr. — *Osnabrück*: Dr. Beckmann. — *Lüneburg*: Dr. Schmidt.
- „ *Hessen-Nassau, Frankfurt*: Direktor der bockenheimer realschule Dörr. Oberlehrer dr. Junker, Mendelssohnstr. 69 IV. — *Kassel*: Dr. Zergiebel. — *Marburg*: Prof. dr. Vietor. — *Weilburg*: Oberlehrer am kgl. gymnasium dr. Adolf Gundlach. — *Wiesbaden*: Prof. dr. Kühn, Knausstr. 2.
- „ *Rheinprovinz, Duisburg*: Prof. Schmeding.

Sachsen, *Dresden*: Prof. dr. Scheffler, Sedanstr. 6 III. — *Chemnitz*: Prof. dr. Hermann Fehse, Kassbergstr. 11 I.

Baden, *Freiburg i. B.*: Prof. Bauer.

Hessen, *Darmstadt*: Prof. Hangen.

Mecklenburg-Schwerin, *Rostock*: Prof. dr. Felix Lindner, Augustenstr. 37 I. — *Bützow*: Oberlehrer Romanus.

Braunschweig, *Braunschweig*: Oberlehrer der städtischen oberrealschule prof. Friedrich von Aschen, Wolfenbüttlerstr. 40.

Hamburg: Oberlehrer dr. Boensel, Mittelweg 104, Borgfelde. Prof. dr. Wendt, Wrangelstr. 9.

Hamburg-Blankenese: Realschuldirektor dr. Kirschten.

Ottensen-Altona: Dr. phil. Ludwig Fassbender, Moltkestr. 10, p. 1.

Österreich-Ungarn.

Österreich, *Wien*: Direktor Fetter. Universitätsprof. dr. Schipper, Wien XIII, 2, Penzingerstr. 66. Dr. Rudolf Beer, lektor der spanischen sprache an der universität.

Ungarn, *Budapest*: Prof. Josef Matskássy, IV Esküter 7.

England.

England, *Cambridge*: Dr. phil. Karl Breul, M. A., Litt. D., University Lecturer in German, Kings College. — *London*: College of Preceptors. — *Oxford*: Prof. dr. Napier.

Schottland, *Ayr*: D. Mackay, M. A.

Frankreich.

Paris: Prof. dr. Lombard (herausgeber des *Étranger*, der stets adressen enthält) 77, Rue Denfert-Rochereau.

Finnland:

Helsingfors: Universitätsprof. Söderhjelm.

II. MITGLIEDERLISTE, alphabetisch nach dem sitze ihrer thätigkeit.

- Ayr*, Schottland: D. Mackay, M. A.
Berlin: Dir. prof. dr. Emil Hausknecht. — Prof. dr. Lamprecht, Neue Friedrichstrasse 84 II.
Charlottenburg: Dr. Benecke, oberlehrer am Friedrichswerderschen gymnasium, Englische Str. 23. — Dr. Hosch, oberlehrer an der oberrealschule, Annenstr. 12 (auskunft für England).
Braunschweig: Prof. Friedrich von Aschen, oberlehrer an der städt. oberrealschule, Wolfenbüttlerstr. 40.
Budapest: Prof. Josef Matskássy, IV Eskütér 7.
Bützow, Mecklenburg-Schwerin: Oberlehrer Romanus.
Cambridge, England: Dr. phil. Breul, M. A., Litt. D.
Chemnitz: Prof. dr. Hermann Fehse, Kassbergstr. 11 I.
Darmstadt: Prof. Hangen.
Dresden: Prof. dr. Scheffler, Sedanstr. 6 III (sprechstunde nachm. 3 uhr).
Duisburg, Rheinprovinz: Prof. Schmeding.
Frankfurt a. M. (Bockenheim): Direktor der realschule Dörr. — Oberlehrer dr. Junker, Mendelssohnstr. 69 IV (ausk. f. Frankreich u. England).
Freiburg i. B.: Prof. Bauer.
Greifswald: Prof. dr. Stengel. — Dr. H. C. Boelinvill, lektor der französischen sprache (auskunft für Belgien).
Halle a. S.: Prof. dr. Ernst Regel, Wörlitzerstr. 117.
Hamburg: Oberlehrer dr. Boensel, Mittelweg 104, Borgfelde. — Prof. dr. Wendt, Wrangelstr. 9.
Hamburg-Blankenese: Realschuldir. dr. Kirschten (f. Frankreich u. England).
Hannover: Prof. dr. Kasten, Lavesstr.
Helsingfors: Universitätsprofessor Söderhjelm.
Itzehoe, Schleswig-Holstein: Direktor Seitz.
Kassel: Dr. Zergiebel.
Lauenburg, Elbe: Oberlehrer Kujack, Elbstr. 29.
London: College of Preceptors.
Lüneburg: Dr. Schmidt.
Marburg: Universitätsprof. dr. Vietor.
Meseritz: Oberlehrer dr. Hengesbach (auskunft für Belgien).
Osnabrück: Dr. Beckmann.
Ottensen-Altona: Dr. phil. Ludwig Fassbender, Moltkestr. 10, p. 1.
Oxford, England: Prof. dr. Napier.
Paris: Prof. dr. Lombard, 77 Rue Denfert-Rocherau.
Quedlinburg: Dr. Richard Kron (für Frankreich und England).
Rendsburg: Oberlehrer dr. Klinghardt.
Rostock: Prof. dr. Felix Lindner, Augustenstr. 37 I (f. Frankreich u. England).
Weilburg: Oberlehrer am königl. gymnasium dr. Adolf Gundlach.
Wien: Universitätsprof. dr. Schipper, Wien XIII, 2, Penzingerstrasse 66. — Direktor Fetter.
Wiesbaden: Prof. dr. Kühn, Knausstr. 2.

III. ADRESSEN.

Frankreich.

- Paris*: Rue des Acacias 10 [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Rue d'Assas 44, Mme Veuve Grandsire [oberlehrer Deubner-Wiesbaden].
 — Rue du Bac 1 [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Rue de Bagnaux 6, Faubourg St-Germain, Mme Quincampoix, 7 frs. täglich [oberlehrer dr. Altona-Blankenese b. Altona].
 — Rue Berryer 3, Veuve Court, ganze pension 6 frs. täglich [dr. Rudolf Beer-Wien].
 — Rue Lord Byron 11^{bis} Mme Gentil [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Rue Christiani 11, boulevard Barbès, 200—250 frs. pension [oberlehrer dr. R. Kron-Quedlinburg; oberlehrer dr. Block-Elbing].
 — Rue Garancière 8 (près du Luxembourg), M. et Mme Barbin (professeur), pension excellente pour dames; M. Barbin, ancien camarade de collège de M. Grosset-Berlin [prof. dr. Kühn-Wiesbaden; prof. dr. Lamprecht-Berlin].
 — Rue St. Honoré 203, Mme Renaud [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Rue Léon Coquiot 4, Quartier Monceau, volle pension inkl. wein 8 frs [oberlehrer dr. Kujack-Lauenburg a. Elbe; oberlehrer dr. Kron-Quedlinburg; dr. Schmidt-Lüneburg].
 — Rue Léon Coquiot 9, Mlle Amélie Delmotte, zimmer monatlich 40—50 frs., das übrige zum selbstkostenpreis [oberlehrer dr. Kujack-Lauenburg a. Elbe; dr. Schmidt-Lüneburg].
 — Rue Léon Coquiot 14, M. Guyard, volle pension inkl. wein 8 frs. [oberlehrer dr. Kujack-Lauenburg a. Elbe; dr. Schmidt-Lüneburg].
 — Rue Madame 28, Mme Amiel [prof. dr. Kühn-Wiesbaden; prof. dr. Lamprecht-Berlin].
 — Rue Madame 44 [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Boulevard Péreire 152 M. le pasteur Lalot [prof. dr. Kühn-Wiesbaden; prof. dr. Lamprecht-Berlin].
 — Rue de la Pérouse 37, près de l'Arc de Triomphe, Mr. Louis (200 bis 300 frs.) [oberlehrer dr. Kron-Quedlinburg].
 — Rue Rollin 5, Mme Babut, pension 120—180 frs. [oberlehrer dr. Kujack-Lauenburg a. Elbe; dr. Schmidt-Lüneburg].
 — Rue Valette 22, Mme Babut [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Rue Vaneau 31 [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
 — Avenue Wagram 61, Mme. Legros [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
Montargis (Loiret): M. Jaeglé, prot. pfarrer [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
Tours (Indre et Loire): Rue Rapin, M. le professeur Barié, ancien camarade de collège de M. Grosset-Berlin [prof. dr. Lamprecht-Berlin; prof. dr. Kühn-Wiesbaden].
Versailles: Rue du Potager, Mlle Bellanger [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].

Französische Schweiz.

- Genf*: Place Bel Air 2 [prof. dr. Kühn-Wiesbaden].

- Genf*: Rue Fendt 50, M. Maystre [prof. dr. Kühn-Wiesbaden; prof. dr. Lamprecht-Berlin].
 — Place Töpffer 10, Mme Wetten-Auberny, pension 5 frs. [prof. dr. Lamprecht-Berlin].
 — Mme Verdan-Courvoisier [prof. Sander-Schweden].

England.

- London*: 36 Bedford Place, woche 35—50 s. (priv.-hotel) [oberlehrer dr. Kron-Quedlinburg].
 — 37 Upper Bedford Place, Russell Square, London W. C., Mrs. Hicks, mitten in der stadt, dicht beim Britischen Museum, pension schon für täglich 4 s. [oberlehrer dr. Kujack-Lauenburg a. Elbe].
 — Blackheath, Christ's College, Headmaster M. Aveling, wöchentlich 3 std. zu geben, ganz freie station, ohne gehalt [prof. dr. F. Lindner-Rostock].
 — Brixton Road, London S. W., Mrs. Carter. Terms from 25 s. weekly [dr. Fassbender-Altona-Ottensen].
 — 13 Burton Crescent, Bloomsbury, rooms 7/6 a week upwards [Mr. Logie, M. A., Dresden-A., Franklin College].
 — 74 Gower Street, W. C. The Teachers' Guild of Great Britain & Ireland. Herberd B. Garrod, General Secretary. Durch denselben ein schriftchen erhältlich (preis 1 s.): *Holiday Resorts and recommended addresses for members of the Teachers' Guild etc.*
 — 133 Highbury New-Park, Mr. Laughton, 25 s. die woche [dr. Edmund Hohlfeld-Dresden].
 — 28 Kenthouse Road, Lower Sydenham, London S. E., wöchentlich 17. 1 s. ohne bier, Mrs. Mills [direktor dr. Kirschten-Blankenese b. Altona].
 — Hotel Suisse, Old Compton Street, W., Piccadilly (wohnungsadresse) [Mr. Logie, M. A., Dresden-A., Franklin College].
 — 16 South Hill Park Gardens, Hampstead, N. W., H. A. Nesbitt, M. A., pensionspreis 35 s. wöchentlich [prof. von Aschen; prof. dr. Lüttge; dr. Nehring; schulamtskandidat Heiber-Braunschweig].
 Young Men's Christian Association, by Waterloo Station (billig) [Mr. Logie, M. A., Dresden-A., Franklin College].
Bournemouth-Boscombe (Hampshire): W. F. Pearce, Esq., St. Augustin's, Westby Road, 25—30 s. p. woche; die stadt liegt nahe London am kanal. Mr. Pearce nimmt nur herren, seine beiden schwestern haben damenpension [prof. Werner Söderhjelm-Finnland].
Cambridge: Any rooms to be had in Chesterton Road [Mr. Logie, M. A., Dresden-A., Franklin College].
 — Information about University Extension Lectures at the Birkbeck Institute, Chancery Lane, off Fleet Street; Lectures on all sorts of subjects there. Apply to Professor G. Foster, Professor of English Literature. [Mr. Pritchard-Dresden-A., Franklin-College].
Clevedon (Somersetshire): Lewesfell, Mr. Robert Whitby M. A. of the Universities of Cambridge and London. Clevedon is a sea-side town

about 15 miles from Bristol, distance from London 3½ hours. Terms including board and residence with instruction 42s. weekly [dir. Dörr-Frankfurt a. M.].

Liverpool: C. H. Jeaffreson, M. A. Oxon., 106 Kingsley Road.

Ramsgate: Dr. H. Quandt (Medical Man), 70 King Street. Lodging and Boarding ca. 2—3 guineas a week [beide adressen durch dr. Otto Boensel-Hamburg].

Darlington (Yorkshire): Rev. Vincent J. Ryan, Manfield Vicarage [fräulein Louise Neumann-Dresden, deutsche lehrerin an der Bradford Girls Grammar School].

Schottland.

Edinburgh: University Hall, Edinburgh. There are places to be had for short periods (im august-ferienkursus) [D. Mackay, M. A., Ayr Academy, Scotland].

Dresden.

WILH. SCHEFFLER.

SÄCHSISCHER NEUPHILOLOGENTAG IN MEISSEN (14. juni 1896).

Der bericht über die in der überschrift genannte versammlung geht uns durch die freundlichkeit eines beteiligten zu. Die teilnehmerliste verzeichnet ausser 3 ehrengästen und 6 vorstandsmitgliedern 63 teilnehmer, eine verhältnismässig recht stattliche zahl. Den vorsitz führte prof. Wülker aus Leipzig. Dr. Hartmann aus Leipzig eröffnete die verhandlungen mit einem vortrage über *Beobachtungen auf dem gebiete der direkten methode des sprachunterrichts im französischen* auf einer studienreise in Frankreich im letzten winter. Zunächst besprach er die *Gouinsche methode*. „So wenig er die methode in bausch und bogen verurteilen möchte, müsste er doch berichten, dass die beobachtungen, die er selbst bei eigener prüfung der pariser Gouinschüler gemacht, in der *École municipale des Langues vivantes* der rue St-Jacques, nicht derart gewesen seien, dass er daraufhin einen versuch mit der methode empfehlen möchte.“ Dagegen empfahl der redner nachdrücklich die Carrésche methode, die in den volksschulen der nicht französischen sprechenden landesteile für die erlernung der französischen sprache angewandt wird. Sie verzichtet völlig auf die übersetzung und lehnt sich besonders an die äussere anschauung an. Hiernach sprach prof. Scheffler aus Dresden über die ergebnisse des 7. allgemeinen deutschen neuphilologentags zu Hamburg. Endlich gelangten folgende thesen zur beratung. 1) Dr. Groth-Leipzig: „Es ist wünschenswert, dass berichte der neuphilologen über ihre studien und reisen im auslande veröffentlicht und so wenn möglich von einer zentralstelle aus allen interessenten zugänglich gemacht werden.“ 2) Dr. Hartmann-Leipzig: „Die weitere entwicklung des neusprachlichen unterrichts hängt wesentlich davon ab, dass den neuphilologen in reicherem masse als bisher die möglichkeit geboten wird, ihre praktischen sprachkenntnisse im auslande selbst lebendig zu erhalten und zu vertiefen und dass daher auch, abgesehen von der unerlässlichen grün-

dung von reisestipendien, auslandsreisen der neuphilologen in jeder hinsicht erleichtert werden. In erwägung dieser notwendigkeit ersucht die zweite sächsische neuphilologen-versammlung die lehrer der neueren sprachen in den verschiedenen staaten Deutschlands, an ihre unterrichtsministerien die petition zu richten: Es möge durch verhandlungen mit den eisenbahn-verwaltungen solchen neuphilologen, die eine studienreise ins ausland machen, eine wesentliche fahrpreisermäßigung erwirkt werden. Die versammlung beschliesst ihrerseits, sich in diesem sinne an das königlich-sächsische ministerium des kultus und öffentlichen unterrichts zu wenden.“

3) Dr. Börner-Dresden: „a. Es ist wünschenswert, zu gunsten der sprechübungen die zahl der schriftlichen arbeiten herabzusetzen und die ausichten über den wert der verschiedenartigen schriftlichen arbeiten zu klären. b. Die zahl der zu korrigirenden hausarbeiten ist möglichst zu beschränken. c. Dem fremdsprachlichen diktat ist ein breiter raum zu gewähren. d. In den ersten zwei monaten des anfangsunterrichts ist es dem ermessens des lehrers anheimgestellt, schriftliche arbeiten anfertigen zu lassen. Es empfiehlt sich, für das schuljahr eine mindestzahl von arbeiten festzusetzen. f. Wünschenswert ist auch, für die schriftlichen arbeiten eine einheitliche bezeichnung zu schaffen.“ Die versammlung erklärte mit der these dr. Groths ihr volles einverständnis und betraute die vorstände zu Leipzig und Dresden damit, für die gewünschte zentralstelle zu wirken. Auch die these dr. Hartmanns nahm sie (gegen 2 stimmen) mit den zusätzen an, dass auf die fachgenossen nur durch die presse gewirkt werde und der vorstand des allg. deutschen neuphilologentages von dem beschlusse des meissner tages offizielle kenntnis erhalte. Mit den Börnerschen thesen erklärte sich die versammlung im allgemeinen einverstanden und ersuchte zugleich ihre vorstände, den wortlaut der thesen nach beratungen in ihren vereinigungen endgiltig festzustellen und dem königlichen kultusministerium zu unterbreiten. — Prof. Scheffler veranstaltete während des neuphilologentags eine ausstellung alter und neuer bilder zum *Avare*. W. V.

LITTERARISCHE NOTIZEN.

Von M. Hartmanns wohlbekannter trefflicher schulausgabe der *Made-moiselle de la Seiglière* von Jules Sandeau ist die *dritte verbesserte auflage* erschienen. F. D.

F. C. Philips, *A Full Confession and other stories*. Leipz., B. Tauchnitz, 1896. Vol. 3137. Ein band leichter erzählungen, die man zum zeitvertreib in der eisenbahn lesen mag. Inhaltlich und sprachlich ohne bedeutung. F. D.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

DEZEMBER 1896.

HEFT 8.

DIE ENTWICKLUNG DER HÖHEREN KNABENSCHULEN IN ENGLAND.¹

VORWORT.

Die regelung des höheren schulwesens in England steht augenblicklich im vordergrunde des öffentlichen interesses.

Im november 1895 ist der bericht der königl. kommission über die höheren schulen erschienen. In diesem jahre hat die konservative regirung versucht, durch ein unterrichtsgesetz zugleich das höhere schulwesen zu ordnen und das elementarschulwesen in klerikalem sinne zu reformiren. Leider ist die erste absicht, die bei allen parteien beifall fand, durch ihre verquickung mit der zweiten, die die heftigsten parteileidenschaften entfachte, gescheitert. Aber wenn auch der gesetzentwurf vorläufig zurückgezogen worden ist, so ist doch eine wiederaufnahme der auf die höheren schulen bezüglichen bestimmungen baldigst zu erwarten. Dafür sorgen schon die bedürfnisse von handel und industrie, vor allem die wiederauflebende furcht vor dem deutschen wettbewerb auf dem weltmarkte, an dessen erfolgen nach ansicht der engländer allein die besseren schulen Deutschlands schuld sein sollen.

In solch einem augenblicke ist es interessant, einen rückblick auf die geschichte des höheren schulwesens in England zu werfen, sein werden und wachsen zu verfolgen. Eine solche aufgabe ist nicht nur lehrreich für den pädagogen, sondern besonders auch für den englischen philologen, der in den geist

¹ Erweiterte umarbeitung eines auf dem 7. neuphilologentag zu Hamburg pfingsten 1896 gehaltenen vortrags.

der englischen kultur eindringen, die volksindividualität, die sich in so mannigfaltiger und doch so einheitlicher und bestimmter weise kundgibt, erfassen will.

Ich beschränke mich hier nur auf die knabenerziehung, denn die geschichte des höheren mädchenunterrichts ist viel jüngeren datums, kaum zwei menschenalter alt und würde eine gesonderte behandlung erfordern.

Das material für eine geschichtliche betrachtung ist ausserordentlich reichhaltig, ja unerschöpflich. Besonders zahlreich sind die monographien über berühmte schulen und lehrer. An einer zusammenhängenden und zugleich unparteiischen geschichtlichen darstellung der entwicklung des höheren schulwesens in England fehlt es dagegen noch. Das ist der existenzgrund der vorliegenden arbeit. Ich gebe im folgenden eine liste der von mir benutzten bücher:

- B. Ackermann, *The History of the Colleges of Winchester, Eton, Westminster etc.* London 1816.
 Howard Staunton, *The great schools of England.* London 1865.
Great Public Schools by various authors. London 1875.
 A. C. Maxwell Lyte, *A History of Eton College (1446—1875).* London 1875.
 T. F. Kirby, *Annals of Winchester College.* London 1892.
Winchester College by Old Wykehamists. London 1873.
 Frederic H. Forshall, *Westminster School, past and present.* London 1884.
 A. G. Bradley, *A history of Marlborough College.* London 1893.
 Charles Eyre Pascoe, *A practical handbook of the principal schools of England.* London 1877.
 C. P. Stanley, *Life of Dr. Arnold.* London 1844.
Tom Brown's School Days by an Old Boy (Thomas Hughes). London 1857.
 Ch. Wordsworth, *Annals of my early life.* 2nd ed. London 1891.
 Frederic Seebohm, *The Oxford Reformers of 1498, John Colet, Erasmus and More.* London 1867.
 Quick, *Essays on Educational Reformers.* London 1890.
 Royal Commission on Secondary Education. Vol. I *Report of the Commissioners.* London 1895.
 Ernst Gottfr. Fischer, *Über die englischen lehranstalten in vergleichung mit den unserigen.* Programm des gymnasiums zum grauen kloster. Berlin 1827.
 C. W. Krause, *Betrachtungen über den zustand der englischen erziehungs- und unterrichtsanstalten im jahre 1836.* Elberfeld 1837.
 Gustav Petri, *Über die Public Schools in England, verglichen mit den deutschen gymnasien.* Programm. Elberfeld 1862.
 J. A. Voigt, *Mitteilungen über das unterrichtswesen Englands und Schottlands.* Halle 1863.

- Ludw. Wiese, *Deutsche briefe über englische Erziehung*. Berlin 1852. 2. bd. Berlin 1877.
- Hegenbarth, *On the discipline in English schools*. Programm. Neubrandenburg 1856. (Wertlos.)
- Athanasius Zimmermann (S.J.), *Englands öffentl. schulen von der reformation bis zur gegenwart*. Freiburg i. Br. 1892. (Gründlich, aber tendenziös.)
- J. Demogeot et H. Mantucci, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*. Paris 1870.
- Max Leclerc, *L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*. Paris 1894.
- — *Les professions et la société en Angleterre*. Paris 1894.

Ausserdem bieten die englischen schriftsteller und zeitschriften viel material, so Boswells *Life of Johnson*; Addisons *Spectator*; die Werke von Smollett und Oliver Goldsmith; Adam Smith, *Wealth of nations*; Thomas Huxley, *Collected essays*; Ward, *Reign of Queen Victoria*, ferner die *Contemporary Review*, *Nineteenth Century*, *Blackwood's Magazine* u. s. w. Sehr wertvoll sind auch die aufsätze über englisches schulwesen in den Mitteilungen zur *Anglia*, bd. I und II.

Teil I.

VOM XIV. BIS ZUM XIX. JAHRHUNDERT.

Kap. I.

DIE GRÜNDUNG DER LATEINSCHULEN.

Schulen, in denen lateinisch gelehrt wurde, hat es in England von der zeit der einföhrung des christentums an gegeben, aber diese waren meist nur anhängsel der domkapitel oder klöster und dienten daher lediglich den bedürfnissen der kirche, die erziehung von laien höchstens nebenbei betreibend. Daher haben diese zahlreichen dom- und klosterschulen auch keinen massgebenden einfluss auf die höhere erziehung ausgeübt. Sie verfielen im späteren mittelalter durch die kriege der rosen und dann durch den verfall und die auflösung der klöster. Eine epoche in der geschichte des höheren schulwesens bezeichnet die gründung von *Winchester College* durch William of Wykeham, bischof von Winchester, im jahre 1386.¹ Wykeham war nicht

¹ Am 9/5 1380 erhielt er die päpstliche erlaubnis und am 6/10 1382 die königl. erlaubnis, ein kollege zu gründen. Am 26/5 1386 wurde der grundstein gelegt. Vgl. Kirby a. a. o.

bloss geistlicher, sondern vor allem diplomat, staatsmann, architekt, mann der welt, und in einem dem mönchtum bewusst entgegengesetzten geiste¹ gründete er New College in Oxford und als vorbereitungsanstalt dazu in der alten hauptstadt der angelsächsischen könige und seinem bischofssitze eine schule. Sie war ursprünglich berechnet für einen vorsteher oder *warden*, 10 stiftsherrn (*fellows*), einen hauptlehrer und einen unterlehrer, 70 arme² schüler, 3 kapläne und 16 chorknaben. Ausserdem sollten noch 10 zahlende schüler, söhne von adligen und einflussreichen männern, die besondere freunde der anstalt wären, aufgenommen werden dürfen.³ Es war die erste selbständige erziehungsanstalt in England, und sie ist in ihren grundzügen für alle folgenden höheren schulen vorbildlich gewesen. Das gilt zunächst von ihrer äusseren einrichtung. Wie schon erwähnt, schloss sie sich an ein universitätskolleg an. Von den 70 „armen und bedürftigen schülern“, die kostenlos auf ihr unterrichtet wurden, gingen alljährlich einzelne mit stipendien nach Oxford ab. Es gilt aber vor allem von der inneren einrichtung. Wykeham schuf zuerst das *präfektensystem*, gewöhnlich *monitorial system* genannt, welches heute noch für die englischen „öffentlichen schulen“ charakteristisch ist. Den 18 ältesten und fortgeschrittensten schülern, die *propositores* und später *praepositores* heissen, werden gewisse pflichten und rechte zuerteilt, die sich auf die aufrechterhaltung der ordnung beziehen.⁴ Daneben hatten einige von ihnen — und das blieb

¹ Mönche waren von den stiftungen Wykehams ausgeschlossen, ebenso wie später von Eton College. Maxwell Lyte a. a. o. p. 3 und p. 491.

² Das kollegium soll bestehen *de numero septuaginta pauperum et indigentium scolarium clericorum collegialiter vivencium in eodem*. Es wird genannt: *Sancte Marie Collegium vulgariter Seinte Marie College of Wyndchestre*. Kirby a. a. o. p. 442.

Ferner heisst es in den statuten (II) über die schüler: *in scolares elegendi sint pauperes indigentes bonis moribus ac condicionibus perornati, ad studium habiles, et conversacionem honesti, in lectura, plano cantu, et antiquo Donato competenter instructi*. Vgl. p. 457.

³ *Filii nobilium et valentium personarum dicti Collegii specialium amicorum usque ad numerum decenarium*. Kirby p. 495. (Statuten XVI).

⁴ Statuten CXXXIV (Kirby p. 495): *In cameris sint ad minus tres scolares honesti ac ceteris scolariis maturitate, discrecione, ac scientia provectiores qui aliis suis consociis superintendant et eosdem diligenter*

Winchester eigentümlich — auch noch die jüngeren zu unterrichten, sodass sie eine mittelstellung zwischen lehrern und schülern einnahmen.¹ Der grund dieser einrichtung lag wohl zunächst in sparsamkeitsrücksichten.

Wykeham war auch der erste, der die schulen als *nationale anstalten* auffasste, indem er die förderung des gemeingeistes, des *esprit de corps* zu einer ihrer vornehmsten aufgaben machte. Durch die körperlichen spiele, den geistigen wettbewerb, alle freuden und interessen eines gemeinsamen lebens suchte er seine anstalt zum unterschiede von den alten benediktiner- und domschulen zu einer pflanzstätte der vaterlandsliebe zu machen, das bewusstsein der zusammengehörigkeit, der hingebung an das grosse ganze in seinen zöglingen zu erwecken. Ausdrücklich ermahnt er sie, sich auch später noch als kameraden zu fühlen.² Endlich aber erkannte dieser mittelalterliche bischof auch schon klar, dass erziehung nicht allein und nicht einmal vorzugsweise verstandesbildung und erwerb von kenntnissen ist, sondern dass ihr ziel die ausbildung des gesamten menschen, seines charakters sein muss. Das zeigt sein grundsatz: *Manners makyth man*. Er wollte die wissenschaften im weitesten sinne als beförderer

supervideant, et de ipsorum moribus et conversacione studiisque profectu custodem, vice-custodem et magistrum instructorem de tempore in tempus, quociens causa sui opus fuerit, sub ipsorum debito juramenti Collegii prestiti supradicto, cum requisiti fuerint, veraciter certificent et informant, ut huiusmodi scolares defectum in moribus patientes sin in suis studiis desides castigacionem, correccionem et punicionem recipiant juxta eorum demerita debitas ac eciam competentes. Vgl. auch die Tabula legum paedagogicorum, wo es heisst: Qui plebeius est, praefectis obtemperato. Qui praefectus est, legitime imperato. Is ordo vitio caret; ceteris specimen esto. In einem gedichte des hauptlehrers Johnson: De Schola Collegiata Wiccamica heisst es (Kirby p. 87): Praefecti octodecim seniores rite vocantur und weiter:

*Sex camerae pueris signantur et una choristis
Ut magis hic mores serventur, et ordo decorus
Praefecti camera tres propomuntur in una.*

¹ Das institut der *boy tutors* besteht in beschränkterem masse noch heute in Winchester.

² *Pro perpetuo tanquam personae collegiales ac collegiate simul conversentur ac collegialiter stent et vivant.* Bei Kirby p. 442.

der kultur¹ und daneben einen religiösen, aber nicht klösterlichen, geist gepflegt wissen. Dass er aber auch mit bezug auf die erziehungsmittel sich mit seinen nachfolgern durchaus in übereinstimmung befand, zeigt das wappen der schule (mitra und krummstab, feder und tintenfass, schwert und eine lange rute) mit der unterschrift: *Aut disce, aut discede; munet sors tertia caedi.*

Genau nach dem muster von Winchester errichtete im jahre 1440 der fromme könig Heinrich VI. im angesichte seines schlosses Windsor die schule, die bis auf den heutigen tag die vornehmste erziehungsanstalt Englands geblieben ist und die vorzüge und fehler der sog. öffentlichen schulen am schärfsten zeigt, das college von *Eton*. Ursprünglich vereinigte es den charakter einer stiftskirche, eines armenhauses und einer schule für „arme und bedürftige“ kinder.² Das armenhaus fiel bald ausser gebrauch, während die stiftskirche neben der schule länger als vier jahrhunderte bestand. Der probst und die stiftsherrn mussten priester und unverheiratet,³ doch durften sie keine mönche sein.⁴ Wie Winchester, welches ihm auch seinen ersten probst und seine ersten schüler gab,⁵ schloss sich Eton als vorbereitungsanstalt an ein universitätskolleg an, dem es alljährlich seine besten schüler sandte. Es war dies King's College, Cambridge, ebenfalls von Heinrich VI. gegründet. Wie Winchester nahm Eton neben den 70 *scholars* einige (20) söhne von adligen und freunden des college als schüler auf, doch mussten diese für ihre beköstigung bezahlen. Sie hiessen *commensales*, später *oppidani*. Neben ihnen war eine andere

¹ In der gründungsurkunde stehen die schönen worte: *per literarum scientiam iusticia colitur et prosperitas humane condicionis augetur.* Kirby a. a. o. p. 441.

² Das college soll bestehen aus einem vorsteher (*provost*), 70 armen schülern, 10 stiftsherrn, 10 kaplänen, 10 schreibern, 16 chorknaben, einem hauptlehrer, einem unterlehrer und 13 armen und kranken männern, sog. *bedesmen*. Maxwell Lyte a. a. o. p. 7, 21, 489.

³ Nach dem siege der reformation fiel natürlich diese bestimmung. Der erste verheiratete probst war Sir Thomas Smith.

⁴ *A fellow taking the vows of a religious order shall ipso facto vacate his post.* Vgl. Maxwell Lyte a. a. o. p. 491.

⁵ William of Waynflete, lehrer von Winchester, war der erste probst von Eton. Er brachte 5 fellows und 35 schüler von Winchester mit.

klasse von *commensales* vorgesehen, die mit den scholaren und chorknaben speisten und weniger bezahlten.¹ Später unterschied man diese beiden klassen als *gentlemen commoners* und *commoners*; beider zahl nahm bald nach der reformation sehr zu.²

Die stürme der reformation überstand die schule nicht ohne zeitweilige gefahren. Heinrich VIII. bedrohte ihre existenz verschiedener male, begnügte sich aber schliesslich mit einem für ihn vorteilhaften austausch von ländereien.³ Übrigens war die schule schon 1535 so reich, dass ihr besitz auf 1000l. eingeschätzt wurde.⁴

Das goldene zeitalter der schulgründung ist die epoche der renaissance und reformation, das 16. und der anfang des 17. jahrhunderts. Eine der ersten⁵ und die bei weitem bedeutendste gründung aus dieser zeit ist die der *St. Paulsschule* durch John Colet, den dechanten der St. Paulskirche. John Colet war eins der hervorragendsten mitglieder jenes kreises der oxford humanisten, von denen die förderung der klassischen studien in England hauptsächlich ausging. Er war reich, aus vornehmer bürgerlicher familie,⁶ hatte in Italien zusammen mit Thomas Linacre und William Grocyne das griechische erlernt und nach seiner rückkehr in Oxford vorlesungen über die bibel, besonders die episteln des apostel Paulus gehalten. Der junge Thomas More und der grosse Erasmus schlossen sich hier an ihn an. Im jahre 1505 wurde er dechant der St. Paulskirche und gewann durch seine predigten grossen einfluss. Als er dann nach dem tode seines vaters ein grosses vermögen erbt, beschloss er, dieses zur gründung einer schule zu benutzen.

¹ Statuten XVI und XVIII bei Maxwell Lyte p. 496.

² Vgl. p. 428—461.

³ Daher der satz: *Henricus Octavus took more than he gave us.* Vgl. über diesen austausch Maxwell Lyte p. 105 ff. und p. 120 f.

⁴ Maxwell Lyte p. 107.

⁵ Etwas später war die gründung der schule zu Ipswich durch kardinal Wolsey (1525), deren einkünfte aber von Heinrich VIII. zum grossen teile später mit beschlag belegt wurden, so dass Elisabeth sie 1565 neu gründen musste. Zimmermann a. a. o. p. 6.

⁶ Sein vater Sir John Colet war zweimal lord mayor von London gewesen. John C. war der älteste von 22 kindern, von denen er allein seine eltern überlebte und so das väterliche vermögen erbt. Vgl. Frederick Seebohm, *The Oxford Reformers.*

So erbaute er denn im jahre 1509 auf dem kirchhofe der St. Paulskirche eine lateinschule für 153 kinder,¹ zwei lehrer und einen kaplan. Im Jahre 1512 wurde sie eröffnet. „Nachdem er alles beendet hatte“, erzählt Erasmus,² „überliess er die beständige sorge und aufsicht über den grundbesitz und die leitung derselben nicht der geistlichkeit, nicht dem bischof, nicht dem kapitel, noch irgend einem grossen minister am hofe, sondern unter den verheirateten laien der gilde der seidenhändler, männern von rechtschaffenheit und ruf. Und als man ihn fragte, weshalb er so über den besitz verfüge, antwortete er folgendermassen: es gäbe in menschlichen dingen keine vollständige sicherheit, aber, was ihn anginge, so fände er weniger verderbnis in solch einer körperschaft von bürgern als in irgend einem anderen stand oder grad der menschheit.“ Es ist der sohn des grosskaufmanns, der stolz auf seinen aufstrebenden stand ist, welcher hier spricht.

Der erste hauptlehrer der schule war William Lily, auch ein bedeutender humanist und kenner des griechischen. Er war nach Jerusalem gereist, hatte sich längere zeit in Rhodus aufgehalten, hatte Rom besucht und nach seiner rückkehr nach England in London eine privatschule geleitet, bis ihn Colet bewog, an die spitze der neugegründeten anstalt zu treten.³ Mit Colet und Erasmus zusammen schrieb er eine lateinische schulgrammatik, zu der sogar der kardinal Wolsey eine vorrede mit gebrauchsanweisung verfasste, und die als „Lilys lateinische grammatik“ und später als „könig Eduard des sechsten lateinische grammatik“ jahrhunderte lang eine kanonische geltung in englischen schulen bewahrt hat.⁴

Die von Colet verfassten statuten der schule (vom 18. juni 1518) atmen den geist wahrer frömmigkeit und wissenschaftlichkeit. Die schule soll kindern aller nationen und länder ohne unterschied offen stehen, eine bestimmung, welche zeigt, wie sehr Colet ein echter sohn der renaissance war. Die kinder

¹ Die zahl der von Petrus gefangenen fische. Joh. XXI, 11.

² Erasmus, *De recta pronuntiatione* bei Howard Staunton p. 174.

³ Er bekleidete die stelle von 1512—1522/23, wo er starb.

⁴ Vgl. über die geschichte dieser grammatik *Anglia*, *Mitteil.* bd. 1 p. 275 ff., 292 ff., 330 ff.; ferner *Dictionary of National Biography*: artikel über Lily von Lupton.

sollen dort „in guten sitten und wissenschaft“ kostenlos unterwiesen werden.¹ Der hauptlehrer soll gesund, ehrbar und tugendhaft sein und in guter und reiner lateinischer litteratur bewandert, sowie auch im griechischen, „wenn ein solcher zu haben ist“; er darf verheiratet sein, ledig, oder ein priester ohne pfarrstelle oder sonst eine stelle, die ihn an der erfüllung seiner pflichten hindert. Er darf nicht mehr als 30 tage jährlich von der schule abwesend sein und muss sich alljährlich zu lichtmess einer prüfung durch das kuratorium unterwerfen, das ihn, falls er seine pflicht nicht thut, entlassen kann. Ähnliche Bestimmungen gelten für den unterlehrer (*surmaister* oder *submagister*), der vom hauptlehrer ernannt werden und die erste anwartschaft auf dessen stelle haben soll.²

Gelehrt soll werden der katechismus in englischer sprache, lateinisch, und zwar sowohl die klassiker als auch die besseren christlichen schriftsteller, und — zum ersten male in einer englischen schule — griechisch. Was das lateinische angeht, so betont Colet ausdrücklich, dass nur „reines und keusches latein“ gelehrt werden soll, während er alles barbarische und schlechte latein durchaus von der schule verbannt und ausschliesst.³ Zugleich gibt er eine liste der bücher, die er für geeignet zur schullektüre hält,⁴ allerdings ablehnend, einen festen kanon aufzustellen.

Am schlusswort seiner grammatik erinnert er die lehrer noch daran, dass die lektüre und nicht die grammatik, beispiele

¹ Colet schreibt von Lily: *Nihil enim aequè mihi cordi est in praesentia quam ut parvuli Christi quam plurimum apud te proficiant, cum litteratura, tum bonis moribus. Ad quod si entiris et Jesum puerorum praesidem tibi tuo studio demereberis et me plane foelicem reddideris.* Widmungsbrief Colets an Lily, seiner *Aeditio* (kleinen lat. formenlehre) vorgedruckt. Vgl. *Anglia* a. a. o.

² Die statuten sind vollständig abgedruckt bei Howard Staunton a. a. o.

³ Die stelle verdient wörtlich angeführt zu werden. Es heisst am schlusse der statuten: *I saye that fylthiness and all such abusyon which the later blinde worlde brought in, which more rather may be called blotterature than LITERATURE, I utterly abannyshe and exclude out of this Schole*

⁴ Die schriftsteller, die er empfiehlt, sind: Colets *Accidens*, Erasmus *Institutiones Christiani Homini*s und *Copia*, Lactantius, Prudentius und Proba, Sedulius, Juvenius und Baptista Mantuanus, Cicero, Sallust, Vergil, Terentius u. s. w.

und nicht regeln der beste weg zur erlernung des lateinischen seien. Überhaupt durchzieht ein feiner pädagogischer takt und eine von jeder pedanterie freie sorge für das geistige und sittliche wohlgehen der jugend alle schriften Colets. „Hebt eure kleinen weissen hände für mich in die höhe“, sagt er im vorwort seiner grammatik, „der ich für euch zu Gott bete, dem alle ehre sei und kaiserliche majestät und herrlichkeit. Amen.“¹ Und noch menschlich näher tritt uns dieser grosse und wahrhaft freie geist durch sein festhalten an gewissen alten symbolen und gebräuchen. Dass die zahl der freistellen derjenigen der von Petrus bei dem wunderbaren fischzug gefangenen fische entsprach, ist schon erwähnt worden. Ausserdem wird ausdrücklich an der auch in Winchester und Eton bestehenden sitte festgehalten, am Nikolaustage von den chorknaben einen kinderbischof wählen zu lassen, der sein amt bis zum abend des unschuldigen kindertages (28. dez.) behielt. Ihn sollten die schüler am feste der unschuldigen kinder predigen hören und am schlusse der predigt ihm jeder einen penny geben. Dagegen war alle teilnahme an hahnenkämpfen und anderen lustbarkeiten, sowie disputationen am St. Bartholomäustage, „das nur thörichtes schwatzen und zeitverlust ist“, ausdrücklich verboten; auch durfte der hauptlehrer bei einer strafe von 40 s. keine freien tage ausser den festgesetzten geben.²

Colet stattete seine schule reich aus. Bei ihrer gründung betrug ihr einkommen aus ländereien etwa 120 l.; heute ist es hundertmal so gross.³ Sie war ein sitz des „neuen wissens“ (*new learning*), der renaissance, und erregte deshalb die begeisterung

¹ Die ganze schöne stelle lautet: *Wherefor I pray you all lytell babes all lytell chyldren lerne gladly this lytell treatyse and commende yt dylygently unto your memoryes. Trustyng of this begynnnyng yt ye shall procede and growe to parfyte lyterature and come at ye last to be great clarkes. And lyft up your lytell whyte handes for me which prayeth for you to God to whom be all honour and imperyale maieste and glory. Amen. Anglia a. a. o.*

² Vgl. die statuten bei Howard Staunton p. 183 ff.

³ Heute beträgt das einkommen über 12000 l. Die schule ist nach West Kensington verlegt worden; sie hat 580 schüler, von denen 153 nur eine aufnahmegebühr zahlen. Ausserdem sind noch andere schulen für mädchen und knaben von der stiftung Colets errichtet worden, so dass jetzt etwa 3000 kinder durch seine freigebigkeit ihre erziehung erhalten.

der humanisten, wie den zorn der anhänger des alten scholastizismus. More verglich sie mit dem hölzernen pferde, in dem bewaffnete griechen verborgen seien zur zerstörung des barbarischen Troja; der bischof Fitzjames von London andererseits nannte sie einen „tempel der abgötterei“.¹ Ihre einrichtungen blieben, was den unterricht angeht, mustergültig für eine grosse anzahl ähnlicher anstalten, sodass Colet neben Wykeham als einer der begründer des höheren schulwesens in England bezeichnet werden kann. Wie dieser staatsmann und diplomat für die charakterausbildung in den internaten die norm schuf, so wurde die tag-schule des grossen humanisten das muster für die geistige ausbildung und die religiöse erziehung.

In den folgenden jahrzehnten wetteiferten kaufmannsgilden und reiche privatpersonen mit königen und kirchenfürsten in der gründung von höheren schulen. Heinrich VIII. verwandte wenigstens einen teil der eingezogenen kirchengüter — der grössere fiel seinen günstlingen zu — zu diesem zwecke; über 50 schulen sollen unter seiner regirung, allerdings nur zu sehr kleinem teile von ihm, gestiftet worden sein.² Unter seinem nachfolger, dem jugendlichen könig Eduard VI., erreicht die schulgründung ihren höchsten punkt. Etwa 20 schulen erhielten seinen namen, unter ihnen die schulen zu *Birmingham*,³ *Christ's Hospital* oder *Bluecoat School*⁴ und *Shrewsbury School*.⁵

¹ Seebohm, *Oxford. Ref.* p. 182/83. Die worte Mores lauten: *The enemies of good learning perceive that just as there came forth from the Trojan horse Greeks, who laid waste barbarian Troy, so from your school are coming forth scholars, who refute and overthrow their ignorance.*

² Königliche schulen waren die von Canterbury für 50 freischüler, die von Worcester von 40, die von Durham für 18, die von Rochester für 24. Im jahre 1524 wurde nach einer stiftung des bischofs von Exeter Hugh Oldham die *Manchester Grammar School* gegründet, ganz genau nach dem muster der St. Paulsschule. Vgl. darüber Leclerc, *L'éducation* etc. p. 153 ff.

³ Die schule von Birmingham war ursprünglich mit ländereien im werte von 20 l. jährlich ausgestattet. Im jahre 1881 betrug ihr einkommen 22000 l. Man hofft, dass es gegen ende des jahrhunderts die höhe von 50000 l. erreichen wird. Leclerc a. a. o. p. 131.

⁴ Das einkommen von *Christ's Hospital* betrug 1877 70000 l. Pascoe a. a. o.

⁵ Diese schule wurde 1551 aus den einkünften einer aufgelösten abtei gestiftet, aber erst 1562 unter Elisabeth eröffnet.

Im ganzen sollen etwa 39 schulgründungen auf seine kurze regierung zurückgehen.¹

Während der blutigen katholischen reaktion unter der königin Maria liess die schulgründung nach, ohne deshalb vollständig zu stocken.² Dagegen war die lange meist friedliche regierung Elisabeths dem ausbau des höheren schulwesens sehr günstig; über 75 freie *grammar-schools* stammen aus dieser zeit; sie selbst gilt als gründerin von 22 schulen. Vier der grossen „öffentlichen schulen“, *Westminster School*, *Merchant Taylors' School*, *Rugby School* und *Harrow School* sind unter ihrer regierung entstanden.

Die schule zu *Westminster* führt ihren ursprung allerdings bis auf die angelsächsische zeit zurück³; sie wurde aber nach auflösung der abtei und des klostern von St. Peter von Heinrich VIII. 1540 neu gegründet und von Elisabeth 1560 mit kirchengut ausgestattet. Sie sollte 40 armen schülern kostenlosen unterricht geben; ausserdem wurden noch bis zu 80 *pensionarii*, *oppidani* oder *peregrini* aufgenommen. Alle jahre sollten wenigstens 6 schüler mit stipendien (*scholarships*) nach *Christ Church*, Oxford, und *Trinity College*, Cambridge, abgehen. Unter den ersten lehrern dieser schule ist vor allem der gelehrte William Camden⁴ hervorragend, der eine griechische grammatik schrieb,

¹ Unter ihnen *Tunbridge School* (1552), gegründet von Sir Andrew Judde, *Norwich King Edward VIth's School* (1547), *Bedford Grammar School* (1552), *King Edward's School Bromsgrove* (1553) u. a. m.

² Nach Zimmermann sind unter ihrer regierung etwa 18 schulen gegründet worden, davon 4 von ihr selbst. Zimmermann a. a. o. p. 28 f.

³ William Fitzstephen erzählt in seinem leben des erzbischofs Thomas à Becket, dass die schüler von drei grossen londoner schulen sich an gewissen tagen im jahre im versmachen und der grammatik herauszufordern pfligten. Stowe, der chronist, glaubt, dass diese schulen St. Peter's Westminster, St. Paul's und St. Peter's Cornhill gewesen seien, und erzählt, dass er selbst in seiner jugend dergleichen wettkämpfe gesehen habe, an denen u. a. die lehrer und schüler von St. Paul's und St. Peter's Westminster teilgenommen hätten. Auf diese wettkämpfe ist die sitte der *challenges* in Westminster zurückzuführen, die noch bis vor wenigen jahren bestand.

⁴ Ben Jonson war einer seiner schüler und erkennt dankbar an, was er ihm schuldet. Vgl. *Epigr.* XIV (*Works* vol. III, p. 22):

*Camden, most reverend head, to whom I owe
All that I am in arts, and all I know —.*

die für die englischen schulen dieselbe bedeutung hat wie Lily's lateinische grammatik.

Aus dem jahre 1561 stammt *Merchant Taylors' School*, gegründet von der reichen gilde der handelsschneider für 250 schüler und von einem der mitglieder der gilde, Sir Thomas White, der kurz vorher St. John's College, Oxford, gestiftet hatte, mit 43 stipendien an diesem College ausgestattet. Die statuten der schule lauten fast wörtlich, wie die der St. Paulsschule, der sie nachgebildet ist.

Von den übrigen schulen, die unter der regirung der königin Elisabeth gegründet worden sind, haben die gunst der lage in der nähe von London und andere umstände die freischule von Laurence Sheriff aus London, krämer zu *Rugby* (1567), und die von John Lyon, landmann (*yeoman*) zu *Harrow-on-the-Hill* (1571) zu besonderer bedeutung gebracht. Die erstere verdankt ihren reichthum einem kleinen stückchen land in Middlesex, das damals 8*l.* pacht einbrachte, jetzt dagegen in der mitte von London liegt und 5000*l.* jährlich abwirft; die letztere, die von dem ehrsamem landmann zunächst nur für sein kirchspiel bestimmt war, besonders dem umstande, dass es nach den statuten den lehrern erlaubt war, zur ergängung ihres geringen einkommens „fremde“ aufzunehmen und sich von ihnen soviel bezahlen zu lassen, als sie bekommen könnten.¹ Von dieser bestimmung wurde etwa ein jahrhundert nach dem bestehen der schule gebrauch gemacht, und so wurde die schule erst eine art anhängsel und dann eine gleichberechtigte nebenbuhlerin von Eton.² Das ursprüngliche grundvermögen der schule ist auch heute noch verhältnismässig gering, aber die freigebigkeit ihrer freunde hat sie besonders in diesem jahrhundert reichlich mit stipendien und preisen ausgestattet.³

¹ In den statuten heisst es: *The Schoolmaster may receive over and above the youths of the inhabitants in his parish so many Foreigners, as the whole may be well taught, and applied, and the place can conveniently contain, and of these Foreigners he may take such stipend and wages as he can get.* Vgl. Howard Staunton a. a. o.

² Von 6 hauptlehrern von Harrow zwischen 1660 und 1771 waren 5 Etonianer. Im anfang des 18. jahrh. nützte der schule auch die politische haltung Etons, dessen hauptlehrer jakobitisch gesinnt war. So sandte der whig-adel seine söhne nach Harrow, statt, wie vorher, nach Eton.

³ Von 1819—1829 sind 5000*l.* und von 1829—1889 etwa 120000*l.* für die schule gesammelt worden. *Great Public Schools* by Various Authors p. 78.

Von anderen aus der zeit der königin Elisabeth stammenden schulen hat noch die schule zu *Uppingham*, gegründet 1584 von einem archdeacon Johnson neuerdings durch das wirken des berühmten pädagogen dr. Edward Thring besondere bedeutung erlangt.

Unter Jakob I. liess der eifer für die gründung von schulen schon bedeutend nach. Doch stammen auch aus seiner regirung einige bedeutende stiftungen. Da ist in erster linie *Charterhouse School* zu erwähnen, gegründet 1611 zusammen mit einem hospital von Thomas Sutton, einem grosskaufmann und industriellen, den der allgemeine aufschwung Englands nach dem siege über die Armada reich gemacht hatte, und der, da er kinderlos war, seinen reichthum zu grossartigen werken der wohlthätigkeit verwandte.¹ Die einkünfte dieser stiftung, die ursprünglich für 40 freischüler und 80 bedürftige und verdienstvolle männer berechnet war, betrugen schon damals 4500 *l.* Jetzt belaufen sie sich auf etwa 29000 *l.* Seit 1872 ist die schule von dem dichtbevölkerten Charterhouse Square auf das land nach Godalming in Surrey verlegt worden.

Ausserdem ist noch zu erwähnen *Dulwich College*, gegründet 1619 von Edward Alleyn, dem bekannten schauspieler und theaterdirektor sowie genossen von Shakspeare und Ben Jonsen. Die stiftung, bestehend aus 300 acres land, die heute einen ungeheuren wert repräsentiren, war lange vollständig verfallen; die einkünfte wurden verschleudert: ein dutzend lehrer fast ohne schüler lebten von ihnen. Seit 1865 hat sich das geändert. Heute hat Dulwich College 570 schüler, und die überschüsse seines vermögens werden zu wohlthätigen zwecken verwandt.² So war England am anfang des 17. jahrhunderts mit einem netze von *grammar-schools* bedeckt, die der jugend die kenntnis des klassischen altertums vermittelten. Betrachten wir nun näher die ursprüngliche einrichtung dieser schulen.

¹ Allerdings hatte sein charakter auch seine schattenseiten. So wird ihm nacherzählt, dass er sich von habgierigen freunden hätte beschenken lassen, indem er ihnen die hoffnung vorspiegelte, dass sie ihn beerben würden. Ben Jonson soll ihn in seinem *Volpone* gezeisselt haben.

² Nach den statuten dieser anstalt musste der hauptlehrer immer Alleyn heissen, eine bestimmung, die erst 1858 abgeschafft wurde. Vgl. Leclerc a. a. o. p. 113 ff.

Kap. II.

DER URSPRÜNGLICHE CHARAKTER DER STIFTUNGSSCHULEN.

Alle stiftungsschulen waren zunächst vorzugsweise für arme talentvolle kinder bestimmt. Ihre statuten enthalten diese bestimmung; ja, es wird in vielen fällen ausdrücklich hinzugefügt, dass kinder, deren eltern ein bestimmtes jährliches einkommen besitzen, ausgeschlossen sein sollen.¹ Daneben findet sich allerdings auch gleich von anfang an die einrichtung der zahlenden *commensales* oder *commoners*, deren zahl und bedeutung bald die der freischüler (*Collegers*, *King's Scholars*, *Queen's Scholars* oder *Foundation-scholars*) weit überstieg.

Ferner beabsichtigten die stifter meist, ihren schulen einen lokalen charakter zu geben. Winchester bevorzugte verwandte des stifters, in zweiter linie einwohner der diözese und der benachbarten grafschaften²; Westminster die chorknaben und die kinder der priester des domkapitels; Harrow und Rugby waren zunächst nur für die einwohner dieser orte und der umgegend bestimmt. Nur die St. Paulsschule und nach ihrem muster *Merchant Taylors' School* sehen von allen derartigen unterschieden ab.

Die gehälter der lehrer waren auch für damalige verhältnisse meist sehr niedrig. Der hauptlehrer von Winchester erhielt

¹ In den statuten von Winchester heisst es (Kirby p. 458): *Nullus habens terras tenementa vel alias possessiones spirituales vel temporales, quorum proventus quinque marcarum sterlingarum valorem annum ex-cesserint, in ipsum Collegium . . . eligatur, consanguineis nostris duntaxat exceptis*. Eine mark war gleich 13 s. 4 d. Ähnlich heisst es in den statuten von Westminster, Rugby, Harrow, Merchant Taylors' u. s. w.

² Statuten II (Kirby p. 457): *Volumus quod in omni electione scholarium futuris temporibus in dictum nostrum Collegium prope Wyntoniam facienda principaliter et ante alios quoscunque omnes illi qui sunt et erunt de consanguinitate nostra et genere, si qui tales sint, ubicunque fuerint oriundi seu moram traxint, per viam specialis prerogative absque difficultate qualibet, in dictum Collegium recipiantur ac etiam admittentur*.

Vgl. *Statuimus preterea quod post dictos consanguineos nostros pauperes indigentes scolares de locis et parochiis in quibus possessiones spirituales et temporales ipsius Collegii prope Wyntoniam ac nostri Collegii Oxonie existant; deinde oriundi de dioc. Wyntonie, ac deinceps seriatim de comitatibus Oxonie, Berk., Wiltes., Somerset, Buk., Essex, Midd., Dorset, Kam., Sussex et Canterbury etc. etc.*

ausser wohnung, kost und tuch zur kleidung 10*l.* sterling, der unterlehrer 5 mark oder 3*l.* 6*s.* 8*d.*¹ Zu Eton, also ein halbes jahrhundert später, bekam der hauptlehrer neben freier wohnung 24 mark 16*l.* und 3*l.* 18*s.* für kost, 1*l.* für kleidung. Der lehrer von Westminster erhielt 12*l.* 30*s.* für kleidung und 6*l.* 20*d.* für kost. Ähnlich waren die gehälter der lehrer von Rugby, Harrow u. s. w.² Colet stattete seinen hauptlehrer besonders freigebig aus, indem er ihm ein gehalt von 35*l.* aussetzte, eine summe, die mehr als den vierten teil des einkommens des damaligen lordkanzlers betrug.³

Der unterricht fand in allen schulen in einem grossen saale statt, der höchstens durch einen vorhang in zwei teile für die sog. obere und untere schule getrennt war.

Die schüler schliefen meist in einem grossen zimmer, wie in Eton⁴ und Westminster,⁵ oft, wie bis zum jahre 1540 in Winchester,⁶ auf strohbündeln oder dem nackten steinflur. Sie mussten selbst ihre betten machen und ihr zimmer reinigen

¹ Vgl. Kirby p. 84. Das gehalt des *warden* betrug 20*l.*, das der *fellows* je 5*l.*

² Natürlich muss hierbei der rasch abnehmende wert des geldes in betracht gezogen werden, das noch im 15. jahrh. 12 mal den heutigen wert hatte und gegen ende des 16. jahrh. nur noch den vierfachen.

³ Seebohm a. a. o. p. 151. Im jahre 1627, also mehr als 100 jahre später, erhielt der lehrer von *Charterhouse School* nur 30*l.* gehalt mit kost und logis. Man vergleiche hiermit die heutigen gehälter der *headmaster* von Eton, Harrow u. s. w. Sie betragen zwischen 3000 und 6000*l.*!

⁴ Es war das berühmte *Long Chamber*, in dem 52 schüler lagen, während die 18 übrigen in kleinen zimmern untergebracht wurden. Vgl. über Eton das sog. *Consuetudinarium* des hauptlehrers Malim aus dem jahre 1561, das sowohl die besonderen sitten der schule als auch das tägliche leben der schüler ausführlich beschreibt. Maxwell Lyte a. a. o. p. 142 ff.

⁵ Vgl. über Westminster *Blackwood's Magazine* vol. 100 p. 62 ff. Howard Staunton sagt (a. a. o. p. 136/137): *Up to 1846 there was one large dormitory, in which all the 40 Queen's Scholars lived by day and slept by night, without any provision whatever, in the shape of private rooms for study.*

⁶ 1540 führte Dean Fishmonger bettstellen ein und liess die zimmer mit dielen belegen. Howard Staunton p. 82. Die sitten von Winchester beschreibt Christopher Johnson oder Jonson, hauptlehrer von 1550—1571, in seinem lateinischen gedichte: *De Schola Collegiata Wiccamica*. Vgl. Kirby p. 255.

und wuschen sich unter einer pumpe.¹ Die kost war äusserst einfach, oft sogar dürftig und ungenügend. Da die zahl der lehrer gering war, so lag die aufsicht fast allein in den händen der präfekten und monitoren. Dabei hatten die kleineren schüler als fuchse (*fags*) einen schweren stand. Ein geistlicher, der seine schulerinnerungen von Westminster aus dem anfang des 17. jahrhunderts niedergeschrieben hat, klagt folgendermassen: „Während einer sieben monate und zwei wochen dauernden knechtschaft als junior wurde ich von den monitoren schrecklich misshandelt, musste besonders die niederen geschäfte eines dieners versehen. So wurde ich von meinen studien abgelenkt und konnte daher, selbst als ich aus diesem zustande der sklaverei befreit war, kaum zu ihnen zurückkehren, sondern gab mich der trägheit hin.“²

Der unterricht beschränkte sich fast ausschliesslich auf lateinisch³ und griechisch, wozu dann später noch hebräisch und an einzelnen schulen von Westminster sogar arabisch und chaldäisch kamen.⁴ Die unterrichtsmethode scheint gründlich gewesen zu sein; offenbar begnügte man sich nicht mit schein- oder halbwissen.⁵ Man machte sehr viel verse,⁶ sowohl lateinische als

¹ Bei Johnson heisst es:

„Surgite“ Praefectus clamat; Num stertitis? Ohe
Jam campana sonat; vos surgite, surgite pigri.
Surgendum est; vestes, caligae, soliaque petuntur;
In classem properant; et si campana taceret,
Distincti inciperent psalmum cantare Latinum.
Postea sint versae camerae, perique capilli.
Sternuntur lecti, facies sit lota manusque.

Vgl. Maxwell Lyte p. 144.

² Vgl. *Blackwood's Magazine* vol. 100 p. 71.

³ In Eton war noch im jahre 1560 lateinisch fast der einzige unterrichtsgegenstand; griechische grammatik wurde erst auf der 6ten und 7ten klasse gelehrt. Vgl. Maxwell Lyte p. 146/147.

⁴ Evelyn, der bei einer prüfung in Westminster zugegen war, schreibt in sein tagebuch am 13/5 1661: *I heard such exercises in Latin, Greek, Hebrae and Arabic in themes and extraordinary verses, with such readiness and will, as wonderfully astonished in such boys.*

⁵ Vgl. *Blackwood's Magazine* vol. 100.

⁶ Samuel Pepys, der Eton im jahre 1665, dem jahre der grossen pest von London, besuchte, erzählt: *I went to the hall and there found the boys*

griechische, und lernte viel auswendig. An den grossen schulen wirkten eine reihe tüchtiger pädagogen. Ich nenne nur Nicholas Udall, 1534 hauptlehrer von Eton, den verfassers einer lateinischen phraseologie sowie des ersten regelmässigen englischen lustspiels *Ralph Royster Doyster*¹; William Camden, den grossen geschichts- und altertumsforscher, seit 1593 hauptlehrer von Westminster²; Richard Mulcaster, seit 1561 hauptlehrer der *Merchant Taylors' School* und seit 1596 dieselbe würde an der St. Paulsschule bekleidend, einen der ersten pädagogischen schriftsteller, die England hervorgebracht hat,³ und endlich Rich. Busby, der von 1638—1695 in *Westminster School* herrschte.

Die disziplin wurde durch körperliche züchtigungen aufrecht erhalten. Der grundsatz Busbys, dass „seine rute das sieb sei, das den weizen vom spreu der schüler sondere“, galt allgemein; ein tüchtiger pädagoge zeigte sich auch nicht zum wenigsten darin, dass er die rute kräftig zu handhaben verstand.⁵

writing verses de peste, it being their custom to make verses on Shrovetide. I read several, and very good they were, better I think than ever I made when I was a boy, and in rolls as long or longer than the whole hall by much.

¹ Nicholas Udall macht sich später eines schweren sittlichkeitsvergehens schuldig, wurde ins gefängnis geschickt und abgesetzt. Um 1534 wurde er hauptlehrer an der neugegründeten *Westminster School*. Er starb bald darauf. Er hat zahlreiche werke verfasst. Maxwell Lyte p. 119.

² Verfasser der *Britannia* und einer griechischen grammatik, die unter dem namen *Eton Greek Grammar* bis in unser jahrhundert hinein gebraucht wurde.

³ Er schrieb zwei pädagogische abhandlungen: *POSITIONS wherein those primitive circumstances he examined which are necessary for the training up of young children, either for skill in their book, or health in their bodie* und eine andere, betitelt: *THE FIRST PART OF THE ELEMENTARIE, which entreateth chiefly of the right writing of the English Tung*. Vgl. Quick, *Essays on Educational Reformers*; Ellis, *On Eearly English Pronunciation* III p. 910 ff.

⁴ Von diesem berühmten schulpotentaten, der während der bewegten zeit der revolution und restauration sein amt mit strenges und geschick verwaltete, werden in allen büchern über englische schulen eine unzahl von anekdoten erzählt.

⁵ *Blackwood* vol. 100 p. 64. Im *Spectator* no. 329 ruft Sir Roger de Coverley vor dem grabmal Busbys aus: *Dr. Busby! a great man! he whipped my grandfather; a very great man! I should have gone to him myself, if I had not been a blockhead: a very great man!* In derselben weise prügeln Udall und Malim in Eton, Mulcaster in *Merchant Taylors'* und St. Paul's School u. s. w.

Was das leben in den schulen anbetraf, so hatte man nur sehr kurze ferien und selten freie tage. Auch herrschten die spiele und körperlichen übungen noch nicht in dem masse vor wie später. Man pflegte das wurfscheibenspiel, hand- und fussball. In Harrow fanden bis zum ende des 18. jahrhunderts nach einer bestimmung des stifters John Lyon im juli oder august wettkämpfe im bogenschiessen statt, bei denen der sieger einen silbernen pfeil erhielt. Im jahre 1771 schaffte dr. Heath diese sitte, die zur unsitte ausgeartet war, ab und setzte an ihre stelle den sprechtag, der noch heute besteht. In Eton bestand von altersher das alte montemfest, an dem die schüler auf den Salzberg zogen und dort unter allerhand zeremonien die neuen schüler aufnahmen. Später wurde unter dem rufe „salz! salz!“ von den zuschauern geld eingesammelt, wobei oft 1000*l.* einkamen. Diese sitte ist 1847 abgeschafft worden.¹ An ihre stelle trat ein schulfest mit reden und deklamationen, der sog. 4. juni von Eton.

Es würde uns zu weit führen, alle die verschiedenen Gebräuche und sitten zu nennen, die jahrhunderte hindurch sich an den schulen erhielten, wenn auch ihr ursprünglicher sinn längst verschwunden war. Manche waren äusserst roh, so die hahnenkämpfe,² das werfen nach einem lebendigen hahn, der bis an den hals in der erde begraben war³; die hammeljagd zu Eton,⁴ die dachsjagd zu Winchester u. dgl. m. Andere wie die *challenge* in Westminster,⁵ eine prüfung durch gegenseitige herausforderung, gehen auf die mönchischen disputationen des mittelalters zurück.

Bemerkenswert ist noch die sitte der theatralischen auführungen, die besonders von der königin Elisabeth begünstigt

¹ Vgl. Malim, *Consuetudinarium* bei Maxwell Lyte p. 452. Die sitte bestand also nicht, wie Zimmermann (a. a. o. p. 105) behauptet, erst seit dem 18. jahrhundert. Disraeli beschreibt ein solches montemfest in seinem romane *Coningsby* bd. I, ch. 11.

² Die lehrer zogen hieraus sogar ein einkommen, indem die schüler die erlaubnis zu diesen kämpfen durch die sog. *cockpennies* erkaufen mussten. Zimmermann a. a. o. p. 46 f.

³ Das. und bei Maxwell Lyte p. 149.

⁴ Das. p. 283.

⁵ Howard Staunton p. 135 f.

wurden. Sie ordnete ausdrücklich an, dass an ihrer schule zu Westminster die komödien des Terenz aufgeführt werden sollten, „damit dadurch die jugend sich besser sowohl an ein freies auftreten als auch an eine gute aussprache gewöhne“. Daneben wurden auch stücke von Plautus und seltener englische dramen gespielt, so 1695 *Cleomenes* von Dryden.¹ Die schüler der *Merchant Taylors' School* spielten mehrere male vor der königin Elisabeth, so am 18. märz 1573/74, wofür ihr lehrer Richard Mulcaster 20 mark und 20 mark für seine kosten erhielt, und ein anderes mal am 11. märz 1575/76, wofür er 10l. bekam.² Auch in Eton, wo das erste englische lustspiel *Ralph Royster Doyster* aufgeführt wurde, fanden lange zeit aufführungen meist lateinischer stücke statt. Es hing dies natürlich mit der aus der geschichte des englischen dramas bekannten sitte der knaben-aufführungen zusammen.

¹ Howard Staunton p. 128 f.

² Das. p. 243.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin.

PHIL. ARONSTEIN.

FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE LEKTÜRE AUF HÖHEREN MÄDCHENSCHULEN.

Noch bunter als auf höheren knabenschulen hat sich bisher die fremdsprachliche lektüre auf höheren mädchenschulen gestaltet. Auch die neuen bestimmungen vom 31. mai 1894 dürften darin nur wenige änderungen hervorrufen. Sowohl im französischen als im englischen geben sie als lehraufgabe nur an, dass „die historische, novellistische und poetische litteratur des neunzehnten jahrhunderts zu bevorzugen sei. Zusammenhängende litteraturgeschichte gehört nicht zu den aufgaben der höheren mädchenschule. Kurze litteraturgeschichtliche notizen können gelegentlich der lektüre gegeben werden.“ Sie ordnen ferner an, dass „ausgewählte zusammenhängende schriftwerke in originalausgaben oder in deutschen schulausgaben ohne fussnoten zu benutzen seien“. Somit ist allerdings definitiv der litteraturgeschichtliche standpunkt für diese schulen aufgegeben. Als natürliche folge ist auch die chrestomathie, wie das *Manuel de Littérature Française* von Plötz, das früher fast ausschliesslich die obere klasse der töchterschule beherrschte, unmöglich geworden. Ebenso wird auch Herrigs *British Classical Authors* verschwinden.

Sonst aber fehlen angaben über allgemeine gesichtspunkte, die bei der wahl des lesestoffes dienen könnten. Man ist deshalb wiederum auf die beobachtung des bisher an den mädchenschulen benutzten materials angewiesen.

Schon früher hatte oberlehrer dr. Wespy (jetzt direktor der höh. mädchenschule in Krefeld) in der *Zeitschrift für weibliche bildung* diese aufgabe übernommen. Wir finden für die jahre 1883 und 1884 (bd. XII, s. 522 ff.), für 1885 (XIII, s. 464) und für 1886

(XV, s. 190 ff.) für französisch, für 1886 allein auch noch für englisch, die betreffenden angaben aufgestellt. Für französisch standen in den ersten beiden jahren zusammen 82, dann 42, zuletzt 52 jahresberichte mit genauerer bezeichnung der gewählten lektüre zur verfügung; für das englische konnte er nur 49 berichte benutzen.

Für die fortsetzung dieser arbeiten in bezug auf das schuljahr 1894/95 konnten wir 59 anstalten heranziehen. Von diesen waren 13 von 9 stufen, alle übrigen von 10 stufen. Wir bezeichnen in übereinstimmung mit den früheren tabellen die IV. klasse der zehnstufigen anstalt (die etwa der untertertia der oberrealschule entspricht) mit III, die III. klasse mit II, die II. und I. klasse mit I und fügen die anzahl der schulen, in denen der betreffende autor gelesen wurde, mit arabischen ziffern hinzu.

A. FRANZÖSISCH.

Name des autors und der werke.	1883/84	1885	1886	1895
Augier, <i>Le Gendre de M. Poirier</i>	—	—	I ₁	—
— <i>Philiberte</i>	—	—	I ₁	—
Balzac, <i>La Grenadière</i>	I ₁	—	—	—
Barante, <i>Jeanne d'Arc</i>	II ₁	—	I ₁	I ₁
Barthélemy, <i>Voyage du jeune Anacharsis</i>	I ₁ II ₁	—	II ₁	—
Bayard, <i>La Reine de 16 ans</i>	—	—	—	II ₁
Bouilly, <i>L'Abbé de l'Épée</i>	I ₁ II ₁	I ₁	I ₁	—
— <i>Mes Récapitulations</i>	I ₁	—	I ₁	—
— <i>Barthélemy</i>	II ₁	—	—	—
— <i>L'Étoile polaire</i>	II ₁	—	—	—
— <i>Contes à ma fille</i>	—	—	—	III ₁
Bossuet, <i>Oraisons Funèbres</i>	I ₁	—	—	—
Brès, <i>Abrégé de l'Histoire de l'Oncle Tom</i>	II ₁	—	III ₁	—
— <i>Contes de la bonne Maman</i>	IV ₁	III ₁	IV ₁	—
— <i>Contes de ma tante Gertrude</i>	IV ₁	—	III ₁	—
— <i>Thérèse ou l'Enfant trouvé</i>	—	—	—	I ₁
Bruno, <i>Tour de la France</i>	—	—	—	II ₁ III ₁
Calm, <i>Nouvelles hist.</i>	II ₁	—	I ₁	I ₁ II ₁
Chateaubriand, <i>Atala</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Itinéraire</i>	I ₁	I ₁	—	I ₁
— <i>Aventures du dernier des Abencerrages</i>	I ₁ II ₁	I ₁	—	I ₁
<i>Choix de nouvelles modernes</i> (ed. Velhagen & Klasing) I.	—	—	I ₁	I ₁
II.	—	—	—	I ₁ II ₁
III.	—	—	—	I ₁

	1883/84	1885	1886	1895
Corneille, <i>Cinna</i>	I ₁	I ₁	I ₁	—
— <i>Cid</i>	I ₁ II ₁	I ₂	I ₂ II ₁	I ₁
— <i>Les Horaces</i>	I ₁	I ₁	I ₂	I ₁
T. Combe, <i>Pauvre Marcel</i>	—	—	—	I ₂ II ₁
Cottin, <i>Le Conteur Génois</i> . . .	II ₁	—	—	—
— <i>Elisabeth</i>	—	—	II ₁	—
— <i>Les Exilés de Sibérie</i>	I ₂	—	III ₁	—
Daudet, <i>Contes de Lundi</i>	—	—	I ₁	I ₁
— <i>Lettres de mon Moulin</i>	—	I ₁	I ₂	I ₁ II ₁
— <i>Le petit chose</i>	—	—	—	I ₁
— <i>Tartarin</i>	—	—	—	I ₁
Daulien, <i>Promenade par le Sam-</i> <i>land</i>	I ₁	—	—	—
Delavigne, <i>Les Enfants d'Édouard</i>	I ₁ ⁵	I ₂	I ₂	—
— <i>Louis XI</i>	I ₁	I ₁	I ₂	I ₂
Duruy, <i>Histoire de France</i>	—	—	—	I ₁
Dumas, <i>Voyage en Orient</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Nouvelles pittoresques</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Donatien</i>	I ₁	—	—	—
Duval, <i>Une Journée à Versailles</i>	I ₁	—	—	—
Eckmann-Chatrian, <i>Les deux</i> <i>Frères</i>	I ₁	—	—	—
— <i>L'Invasion</i>	II ₁	—	II ₁	—
— <i>Contes du bord du Rhin</i>	I ₁	II ₁	I ₁ II ₁	I ₁
— <i>L'Ami Fritz</i>	II ₁	—	—	I ₂
— <i>Le Conscrit</i>	II ₁	I ₂ II ₁	I ₂ II ₂	II ₂
— <i>Waterloo</i>	—	—	—	I ₁
Fénelon, <i>Télémaque</i>	I ₂ II ₁ III ₁	—	—	—
Ferry, <i>Nouvelles Mexicaines</i> . . .	—	I ₁	I ₁	—
Feuillet, <i>Le Village</i>	I ₂	I ₁	I ₁	I ₁ II ₁
— <i>Roman d'un Jeune Homme</i> . . .	I ₁	—	I ₁	I ₂
Flammarion, <i>Contemplation des</i> <i>Cieux</i>	I ₁	—	—	—
Fleury, <i>La Découverte de l'Amé-</i> <i>rique</i>	—	—	II ₁	—
Foa, <i>Sophie Collin</i>	II ₁	—	—	—
— <i>Contes historiques</i>	III ₁	—	III ₁	—
Galland, <i>Sindbad</i>	II ₁ III ₁	I ₂	II ₁ III ₁	II ₁
Girardin, <i>La Joie fait Peur</i>	I ₂	—	—	I ₂ II ₁
Gozlan, <i>Les Robes Blanches</i> . . .	—	I ₁	I ₂ II ₁	—
Guizot, <i>Histoire de Charles I^{er}</i> . .	I ₁	I ₁	—	—
— <i>Hist. de la Civilisation en Europe</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Le 18^e Siècle</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Réc. hist.</i>	—	—	I ₁	I ₁ II ₁
Gyp, <i>Le Petit Bleu</i>	—	—	—	I ₁
Halévy, <i>L'Abbé Constantin</i>	—	—	—	I ₁
Hugo, <i>Du Drame</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Hernani</i>	I ₂	I ₁	—	I ₁
Lamartine, <i>Christophe Colomb</i> . .	—	—	I ₁	—
— <i>Graziella</i>	—	I ₁	—	—
Lamennais, <i>Mort d'un Chrétien</i> . .	I ₁	—	—	—
Legouvé, <i>L'Ours de la Maledetta</i>	II ₁	—	—	—

	1883/84	1885	1886	1895
La Touche, Guimond de, <i>Iphigénie en Tauride</i>	I ₁	—	I ₁	—
Maistre, <i>Voyage autour de ma chambre</i>	II ₁	—	I ₁	—
— <i>La jeune Sibérienne</i>	I ₁ II ₁ III ₁	I ₁	I ₁ II ₁ III ₁	—
— <i>Le Lépreux</i>	I ₁ II ₁ III ₁	I ₁ II ₁	I ₁ II ₁ III ₁	I ₁ II ₁ III ₁
— <i>Le Prisonnier du Caucase</i> . .	I ₁	I ₁ II ₁	I ₁	—
Mélesville, <i>La Berline de l'Émigré</i>	—	—	I ₁ II ₁	—
— <i>Le Bourgmestre du Saardam</i>	—	—	I ₁ II ₁	—
— <i>M. Perrin</i>	I ₁	—	I ₁	I ₁
Mérimée, <i>Colomba</i>	I ₁	—	—	—
Michelet, <i>L'Insecte</i>	III ₁	—	—	—
— <i>L'Oiseau</i>	III ₁	—	—	—
— <i>Précis de l'Histoire moderne</i> .	—	—	—	I ₁
Michaud, 3 ^e <i>Croisade</i>	I ₁	I ₁	II ₁	—
Mignet, <i>Révolution française</i> . .	I ₁	—	I ₁	—
Montesquieu, <i>Considérations</i> . .	—	I ₁	—	—
Musset, <i>Le Caprice</i>	I ₁	—	—	—
Molière, <i>Avare</i>	I ₁ II ₁	I ₁	I ₁ II ₁	I ₁
— <i>Bourgeois Gentilhomme</i> . . .	I ₁ II ₁	II ₁	I ₁ II ₁	I ₁
— <i>Précieuses</i>	I ₁	I ₁	I ₁	I ₁
— <i>Femmes Savantes</i>	I ₁	I ₁	I ₁	I ₁
— <i>Malade Imaginaire</i>	—	—	II ₁	—
— <i>Misanthrope</i>	I ₁	I ₁	I ₁	—
Paganel, <i>La Jeunesse de Frédéric II</i>	I ₁ II ₁ III ₁	—	III ₁	—
Perrault, <i>Contes de ma Mère l'Oie</i>	—	I ₁ III ₁	IV ₁	—
Pressensé, <i>La Maison Blanche</i> .	—	—	I ₁ II ₁	—
— <i>Rosa</i>	II ₁	—	II ₁	—
— <i>La Petite Mère</i>	—	—	III ₁	I ₁ II ₁ III ₁
Ponsard, <i>L'Honneur et l'Argent</i> .	I ₁	—	I ₁	—
Racine, <i>Andromaque</i>	I ₁	I ₁	I ₁	—
— <i>Britannicus</i>	I ₁ II ₁	I ₁	I ₁	—
— <i>Phèdre</i>	—	I ₁	—	—
— <i>Athalie</i>	I ₁ II ₁	I ₁ II ₁	I ₁	I ₁
— <i>Iphigénie</i>	I ₁	I ₁	I ₁ II ₁	I ₁
— <i>Esther</i>	I ₁	I ₁ II ₁	I ₁	I ₁
— <i>Bérénice</i>	I ₁	I ₁	I ₁	—
<i>Recueil de Contes pour la Jeunesse</i>	—	—	—	II ₁ III ₁
Rengersche sammlung. Stufe III	—	—	—	—
nr. 4	—	—	—	III ₁ II ₁
St. IV nr. 4	—	—	—	III ₁ II ₁
IV nr. 17	—	—	—	I ₁
Roger, <i>Le Petit Page</i>	II ₁	—	—	—
Rollin, <i>Hommes Illustres</i>	I ₁	—	—	—
Saint-Pierre, <i>Virginie</i>	II ₁	—	I ₁	I ₁ II ₁
Saintine, <i>Picciola</i>	—	—	I ₁	—
Sand, <i>François le Champi</i>	I ₁	—	—	—
Sandeau, <i>M^{te} de la Seiglière</i> . .	I ₁ III ₁	I ₁	I ₁	I ₁
Scribe, <i>La Camaraderie</i>	I ₁ II ₁	—	—	—
— <i>Le Puff</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Michel et Christine</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Adr. Lecouvreur</i>	I ₁	—	—	—

	1883/84	1885	1886	1895
Scribe, <i>Valérie</i>	—	—	I ₁	—
— <i>Avant, Pendant, Après</i>	I ₁	—	I ₁	I ₁
— <i>Bataille de Dames</i>	I ₁	I ₂	I ₂	I ₂
— <i>Bertrand et Raton</i>	I ₂	I ₁	I ₂	I ₂
— <i>Les Contes de la Reine</i>	I ₂	I ₂	I ₂	I ₂
— <i>Le Diplomate</i>	I ₁ II ₂	I ₁	I ₁ II ₂	I ₁
— <i>Les Doigts de Fée</i>	I ₂	—	I ₂	I ₂ II ₂
— <i>Mon Étoile</i>	I ₁ II ₂	I ₁	I ₁ II ₂	I ₂ II ₂
— <i>Verre d'Eau</i>	I ₁ II ₁	I ₂ II ₁	I ₂	I ₂
Séguir, <i>Hist. de la Grande Armée</i>	—	I ₁	—	—
Souriau, <i>La Mouche</i>	—	—	—	I ₁
Souvestre, <i>La Vieille Cousine</i> . .	—	I ₁	—	—
— <i>Les Clairières</i>	II ₁	—	—	—
— <i>Le Gardien du vieux Phare</i> . .	—	I ₁	—	—
— <i>Au coin du feu</i>	I ₁ II ₂ III ₁	I ₂ II ₂	I ₂ II ₂ III ₁	I ₂ II ₂
— <i>Un Philosophe sur les Toits</i> . .	I ₂ II ₂	I ₂	I ₂	I ₁
— <i>Sous la Tonnelle</i>	I ₂ III ₁	I ₂	I ₁ II ₁	I ₂ II ₂ III ₁
— <i>Le Mousse</i>	III ₁	—	—	II ₁
— <i>Théâtre de la Jeunesse</i>	—	—	—	I ₁ III ₁
Staël, <i>Corinne</i>	I ₂ III ₁	I ₁	I ₁	—
— <i>De l'Allemagne</i>	I ₂	I ₂	—	—
Theuriet, <i>La Princesse Verte</i> . .	—	—	—	I ₁
Thierry, <i>La Bataille de Hastings</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Louis IX</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Richard Cœur-de-Lion</i>	I ₁	—	—	—
Thiers, <i>Passage du St. Bernard</i> .	I ₁	I ₁	—	—
— <i>Napoléon en Egypte</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Napoléon I^{er}</i>	I ₁	—	—	—
— <i>Histoire du Consulat</i>	I ₂	—	—	—
Töpffer, <i>Nouv. Gênoises</i>	I ₂	I ₂	I ₂	I ₂
Verne, <i>Les Forceurs du Blocus</i> . .	I ₂ II ₂	I ₁	III ₁	—
— <i>Tour du Monde</i>	I ₁	—	III ₁	I ₂ II ₂
— <i>Cinq semaines en Ballon</i> . . .	—	—	—	I ₁
Vigny, <i>Le 5 mars</i>	—	—	—	I ₁
Voltaire, <i>Charles XII</i>	I ₁ II ₂	—	I ₁	—
— <i>Mérope</i>	I ₂	—	I ₁	—
— <i>Zaïre</i>	I ₂	I ₁	I ₁	—
Waffland, <i>Voyage à Dieppe</i> . . .	I ₁	—	—	—

Wenn wir aus obigem einige allgemeine züge der entwicklung herausnehmen dürfen, so ist vor allem das zurücktreten der reinen geschichte augenscheinlich. Im letzten jahre sind die historischen werke nur 4mal noch vertreten. *Charles XII*, ebenso aber Mignet, Michaud und sogar Thiers sind völlig verschwunden. Dagegen macht sich die bevorzugung novellistischer stoffe aus der litteratur des 19. jahrhunderts geltend. Daudet wurde 23mal im jahre 1894/5 gelesen gegen 4mal in den zwei jahren 1884—86. Ebenso haben sich die sammlungen moderner

novellen sehr schnell eingeführt; 23 fälle in einem jahre sind bei der sonstigen zerfahrenheit sehr bedeutend. Es wurden nämlich in etwa 50 schulen in den vier oberen klassen in den 5 jahren 154 verschiedene stücke 812mal gelesen; so dass also dasselbe lesestück im durchschnitt für den zeitraum nur 5mal an die reihe kam.

In bezug auf die dramen ist auch hier unverkennbar die neigung, moderne autoren zu bevorzugen. Corneille ist nur 8-, Molière 10-, Racine 19mal, wovon *Athalie* allein 12mal, gelesen worden; Scribe tritt zusammen 20- und das einzige *M^{lle} de la Seiglière* 18mal im letzten jahre auf; es scheint das *Verre d'Eau* ganz zu ersetzen. Es war also schon vor den maibestimmungen des jahres 94 die richtung auf das 19. jahrhundert ausgesprochen, wie auch ohne jenen erlass das verdrängen der chrestomathie zu gunsten der zusammenhängenden lektüre von den mädchen-schulen selbständig angefangen war. Von den 56 anstalten hatten nur noch 7 eine solche in kl. I und 11 in II. So wurde Plötz' *Manuel* nur noch in 5 schulen gegen 18 in früheren jahren benutzt. Übrigens sei noch bemerkt, dass die meisten schulen nebenbei noch eine gedichtsammlung benutzen; leider sind die angaben hierüber noch unvollständig.

Was nun das verschwinden der streng historischen lektüre, sowie das abnehmen der sogenannten klassischen autoren angeht, so ist dieses vom standpunkte der mädchenschule kaum zu beklagen. Es dürfte vielmehr eine gesunde reaktion gegen die früher beliebte nachahmung der gymnasiallektüre darin zu erblicken sein. Da die höhere mädchenschule den blick vorzugsweise für die gegenwart öffnen soll, so ist im fremdsprachlichen unterricht auch vor allem das verständnis für die moderne geistige und materielle kultur, für leben und sitte der gegenwart beider fremden völker zu erschliessen. Dies ist zu erreichen in der vorgeschriebenen kursudauer; wenn es auch noch hier heisst, die zeit auskaufen, selbst wenn der zehnjährige kursus bestehen bleibt. Nach meiner erfahrung reicht aber die kenntnis der historischen verhältnisse selbst im 10. schuljahre nicht aus, um ein stück aus der zeit Louis XIV. zu verstehen. Dieses studium sei daher dem seminar vorbehalten, wo auch die litteraturgeschichte, jenes frühere lieblingskind der höheren töchterschule und besonders der privatschulen, hingehört. Das

einziges stück der klassischen periode, das sich noch dauernd erhalten hat, ist *Athalie*, und das lässt sich auch leicht erklären.

Zu bedauern wäre nur, dass die allgemeine abneigung der mädchen gegen kriegsgeschichte auch die historiker, die sich mit der neuzeit beschäftigen, ausschliesst, und dass man so auf die kulturgeschichte, wie sie sich in der novellistischen litteratur widerspiegelt, allein angewiesen ist.

B. ENGLISCH.

	1886	1895
Alcott, <i>Jo's boys</i>	—	I ₁
Aguilar, <i>Home Influence</i>	II ₁ I ₁	II ₁
Ali Baba	—	II ₁
Bernard, <i>A Storm in a Glass of Water</i>	—	I ₁
Bulwer, <i>Lady of Lyons</i>	—	I ₂
— <i>Last Days of Pompeii</i>	—	I ₁
— <i>Money</i>	—	I ₁
— <i>Pilgrims of the Rhine</i>	I ₁	—
— <i>Life of Schiller</i>	I ₂ II ₁	—
Burnett, <i>Little Lord Fauntleroy</i>	—	I ₁ II ₂
Byron, <i>Prisoner of Chillon</i>	I ₁	I ₁
— <i>Childe Harold</i>	—	I ₁
Cummins, <i>The Lamplighter</i>	—	I ₁
Defoe, <i>Crusoe</i>	—	II ₁
Dickens, <i>Child's History</i>	I ₁	II ₂
— <i>Sketches</i>	—	I ₂
— <i>Cricket on the Hearth</i>	I ₁	I ₂
— <i>Christmas Carol</i>	I ₁ I ₂	I ₁ I ₂
— <i>Stories</i>	—	I ₁
— <i>Tale of Two Cities</i>	—	I ₂
— <i>Pictures from Italy</i>	—	I ₁
Edgeworth, <i>Grateful Negro</i>	I ₁	II ₁
— <i>Michael the Miner</i>	—	II ₁
Elliot, <i>Silas Marner</i>	—	I ₁
Ewing, <i>Brownies</i>	—	I ₁
— <i>Flat Iron</i>	—	I ₂
— <i>Remembrance</i>	—	I ₂
Falconer, <i>M^{lle} Ice</i>	—	I ₁
Fraser, <i>Leila, or The Island</i>	II ₂	I ₂
Goldsmith, <i>Deserted Village</i>	—	I ₁
Hudson, <i>Queen Louisa</i>	—	I ₁
Irving, <i>Dolph Heiliger</i>	—	I ₂
— <i>Tales of the Alhambra</i>	I ₂	I ₂
— <i>Sketchbook</i>	I ₁ II ₁	I ₁
Jourdan, <i>English Girl in France</i>	—	I ₁
Keeling, <i>Three Sisters</i>	I ₁	—
Lamb, <i>Tales from Shakespeare</i>	I ₂ II ₂	I ₂
Longfellow, <i>Evangeline</i>	I ₁ I ₂	I ₁ I ₂
— <i>Miles Standish</i>	I ₁	I ₂

	1886	1895
Macaulay, <i>Rebellion of Monmouth</i>	I ₁	I ₁
Mackarness, <i>Trap to catch a Sunbeam</i>	—	I ₂ II ₂
— <i>Amy's Kitchen</i>	—	I ₁ II ₂
— <i>Merry Christmas</i>	—	I ₁
— <i>House on the Rock</i>	—	I ₁
— <i>Old Joliffe</i>	—	I ₁
Marryat, <i>Settlers</i>	I ₁ II ₁	I ₂ II ₂
— <i>Three Cutters</i>	I ₁	I ₁
— <i>Children of the New Forest</i>	I ₁ II ₁	I ₂ II ₂
— <i>Peter Simple</i>	—	I ₁
Massey, <i>Struggle of Life</i>	—	I ₂
Montgomery, <i>Town-Crier</i>	—	I ₁ II ₁
— <i>Misunderstood</i>	I ₂	I ₁
— <i>Thwarted</i>	I ₁	—
Milton, <i>Paradise Lost</i>	I ₁	—
Moore, <i>Paradise and the Peri</i>	I ₂	II ₁ I ₂
— <i>Lala Rookh</i>	I ₁	I ₂
Mulock (Mrs. Craik), <i>Cola Monti</i>	I ₁	I ₂
Planché, <i>Charles XII.</i>	—	I ₂
Renger, <i>Lesebuch für unterstufe</i>	—	I ₂ II ₁
Scott, <i>Tales of a Grandfather</i>	I ₁	I ₁ II ₂
— <i>Kenilworth</i>	—	I ₂
— <i>Waverley</i>	—	I ₁
— <i>Lady of the Lake</i>	I ₂	I ₂
Shakespeare, <i>Julius Caesar</i>	I ₁ 0	I ₂
— <i>Merchant of Venice</i>	I ₁	I ₁
— <i>Macbeth</i>	I ₁	—
— <i>Richard II.</i>	I ₂	I ₁
Swift, <i>Gulliver</i>	I ₂ II ₁	—
<i>Tales and Sketches</i> (Velhagen & Klasing)	—	I ₂
Tennyson, <i>Dora</i>	I ₁	—
— <i>Enoch Arden</i>	I ₂	I ₁ 2
Yonge, <i>Pigeon Pie</i>	—	I ₂
— <i>Little Duke</i>	—	I ₁
— <i>Kate</i>	I ₁	—
— <i>Daisy Chain</i>	I ₁	—

Zunächst ist auch hier zu konstatiren, dass die chrestomathien bedeutend zurückgetreten waren. Herrigs *Classical Authors* wurden z. b. nur noch 3mal gegen früher 15 benutzt. Sonst ist hier die mannigfaltigkeit vielleicht noch grösser als im französischen. Gelesen wurden in den beiden jahren 65 stücke 207mal. Vergleichen wir die beiden jähre mit einander, so sehen wir im zweiten jähre 38 stücke ganz neu auftauchen; welches prinzip diese aufnehmen oder die alten 12 fallen liess, ist nicht aufzufinden. Am meisten erfreuen sich jetzt Burnett, *Little Lord* 14; Longfellow, *Evangeline* 14; Tennyson, *Enoch*

Arden 13; Dickens, *Christmas Carol* 10; Moore, *Paradise* 8; Mackarness 8, Lamb's *Tales* 8 und Byrons *Prisoner* 7, der aufnahme.

Die frage: ob Shakespeare auf höheren mädchenschulen zu lesen ist, wird von 56 anstalten nur 10mal bejaht; merkwürdiger weise ist dabei die lektüre von *Julius Cæsar* von 10 auf 5 gesunken, während sich der *Merchant of Venice* von 1 auf 4 gehoben hat.

Jedenfalls scheint hier das herumtasten nach passender lektüre noch sehr gross zu sein, wie die überaus grosse anzahl der nur einmal gewählten stücke bezeugt: 30 unter 65, die ebenso rasch auftauchen wie sie wieder verschwinden werden. Gerade hier wäre ein austausch der meinungen notwendig. Meistens werden die gründe für oder gegen diese wahl der einen anstalt denen der anderen entsprechen, da die höhere mädchenschule nach jahrzehnte langer arbeit überall und in gleicher weise sich ihrer hauptaufgabe bewusst sein dürfte. Es wäre nun also an der zeit, auch den inneren bau der einzelnen fächer mehr einheitlich zu gestalten. Wenn es auch immerhin nötig ist, eine gewisse freiheit der bewegung innerhalb eines kanons zu gewähren, so glaube ich doch, es lässt sich schon jetzt eine gewisse anzahl unbedingt zu lesender stücke, die nach inhalt und form dem klassenstandpunkte zusagen, auswählen, während eine andere zahl sich nach wahl für einander austauschen lässt. Ebenso sicher ist aber wohl eine gewisse anzahl von stücken aus obiger liste zu streichen, die unbedingt aus dem rahmen der höheren mädchenschulen herausfallen.

Halle a. S.

E. WUNDER.

DIE MODERNE LONDONER VULGÄRSPRACHE,
INSBESONDERE NACH DEM *PUNCH*.

(Schluss.)

3. HILFSZEITWÖRTER.

Bei diesen schon von altersher so vielgestaltigen wörtern hat das bestreben nach ausgleichung in den verschiedensten richtungen zu einem vollständigen wirrwarr von formen geführt, in dem sich der gemeine mann nicht mehr zurecht findet. Erst die zukunft wird entscheiden, welche von diesen formen sich als die stärkeren und lebenskräftigeren erweisen werden.

§ 76. *To be*. Präs. sing. 1. *am, be*; 2. *are*; 3. *is, be, bes*; pl. 1. *are, is, be*; 2. *are, be*; 3. *are, is, be, bes*. Prät. sing. 1., 2. *was*; 3. *was, were*; pl. *was* (*were* selten).

a) Die 3. pers. sing. des präsens ist in die 1. und 3. person des plurals eingedrungen, scheinbar umgekehrt das *be* des plurals in den singular, doch ist *be* für alle personen historisch berechtigt. Alle formen lassen sich aus Shakespeare (*Abbott* § 298—300), Milton und andern (*Morris, Outl.* § 295) belegen. *Bes* ist das me.¹ (*beth*.) *bes* und war im 14. jahrhundert sehr gebräuchlich. Shakespeare verwendet für *are* gewöhnlich *be*, aber schon zu ende des vorigen jahrhunderts galt *be* für *am, is, are* als vulgär, so bei Sheridan. Für die 1. pers. sing. und 2. pers. plur. lässt sich ein *is*, das Storm aus Dickens anführt (*L. Ph.*¹ s. 232, anm. 2), nicht belegen. *Such is life, whether IT BES werry old kings or werry yung councilmen* (1889¹, s. 221). *No English waiters need apply unless HE BES a German* (1891¹, s. 234). *Praps they wos more of a social lot than WE IS now* (1887², s. 53). *In Devon rocks IS not edged like a knife* (*Alm.* 1890). *Them French waiters IS snide* (ib.). *There 's one thing as is clear enuff to my mind, wiz. that whether THEY BEES of one sort or of the other, they all jines hartily in the one grand prayer:*

¹ So ist auch s. 60 der separatausgabe statt „ags.“ zu lesen.

God save the queen (1887¹, s. 313). *Whether men* BES *Tories or whether they* BE *Libberals, they all likes men as sales strait* (1887², s. 81).

b) Im prät. drang *was* in den plural ein und hat *were* fast ganz verdrängt. Dafür hat sich letzteres in die 3. pers. sing. eingeschlichen. Man könnte bei *be* und *were* auch an ein eindringen der konjunktivformen in den indikativ denken. Shakespeare gebraucht *be* und *were* häufig da, wo der sinn nur irgendwie einen zweifel, eine unsicherheit, eine absicht etc. ausdrückt. Vielleicht mögen diese ursprünglichen konjunktivformen verallgemeinert und auf thatsächliche verhältnisse angewendet, also zu indikativformen geworden sein. *The old 'un allus WERE a fraud* (1891², s. 219). *'Is father 'ad a barrer, thet WERE what 'is father did for a livelihood, an' 'is mother WERE up afore the beaks for poppin' shirts what she 'd took in to wash* (1891², s. 149). *He inwited 'em all to Lunch, and a werry good Lunch it WERE* (1889², s. 240). *Lor', its jes' as if WE WOS the queen* (1894², s. 45). *We WASNT allowed no knives or forks* (Alm. 1890). *Praps THEY WAS more of a social lot than we is now* (1887¹, s. 54).

c) *Am not* wird zu *aint* zusammengezogen und für alle personen des sing. und plur. gebraucht. Nicht selten hört man es auch bei gebildeten, z. b. in *Punch* (1894², s. 239) bei einer adligen dame: *I happen to know his leave AINT up for two or three days yet.* — *It is not* wird zu *taint* kontrahiert. Über den ursprung der kontraktion s. Storm, *E. Ph.*² s. 709 f. — *Was not* wird zu *wornt*, *wa'n't* zusammengezogen. Diese kontraktion ist häufiger als *wosn't*. *I should just make a 'ole in the water, if 'TWORNT for the wife and the kids* (Arry B.). *All the room roared, which WARNT nice* (ib.).

d) Statt des part. prät. *been* findet sich auch gelegentlich *be*, das im me. neben *been* vorkam (z. b. Chaucer, *Prol.* 60). *They 've BEE and shot me* (Arry B.).

§ 77. *To have*. Präs. sing. pl. *have*, *has*; *aint* — prät. *had*; *hadnt* — perf. *have had*; *has had*; *aint had*. Die 3. pers. sing. des präsens wird für alle personen des sing. und plur. gebraucht, während *have* auch in die 3. pers. sing. eingedrungen ist. Die kontraktion *aint* ist entstanden aus *haent*, *hant*. Über

die frühzeitige abschwächung des *have* s. Morris, *Outl.* § 309, 2. — I HAS to wait on quite a diffrent set to wot I'm accustomed to. I HAS BIN and gone and published 'em. They won't attend public meetings unless YOU HAS two or three good performers to emuse as well as convince 'em (1887¹, s. 122). He gobbles up your fly, and so YOU HAS him slick (1887², s. 125). I believe HE HAVE arrived (1894², s. 220). We 'AS two tex' in our kitching (1891², s. 219). I AINT no objection (1892², s. 232). Whats up wi' Sal? AINT YER 'erd? she 's married agin (1894², s. 105).

§ 78. *To do*. Präs. sing. pl. *does, do; doesnt, dont*. Prät. *did; didnt*.

Does wird neben *do* für alle personen des präsens gebraucht. *He do, dont* reichen nach Storm (*E. Ph.*² s. 808) bis ins 17. jh. hinauf. Beide sind wohl analogiebildungen nach den flexionslosen *may, will* etc. I DOES *understand* (Arry B.). He gits *hangry*, HE DO, at my talk (ib.). Feller Republikins! if a queen DONT do the work as she 's paid for doin of, what ought to be done with 'er? (1889², s. 71). Do you want a job? Praps WE DOES, praps WE DOESNT (1887¹, s. 13). In course they carnt go the 'ole 'og; my Lord Chamberling 's down, if THEY DOES (Arry B.). Great Scott, 'ow THEY DO give it mouth (ib.).

§ 79. Der gebrauch von *to do* als hilfszeitwort hält sich nicht in den engen grenzen der grammatik, sondern entspricht mehr der freiheit, mit der man im 16. jahrhundert *to do* anwandte (Abbott § 304). Die einfachen formen werden mit dem infinitiv eines verbs verbunden, ohne dadurch eine emphatische behauptung zu bezeichnen. Es scheint, als ob wir hier ein beispiel der bewegung der sprache vom synthetischen stadium zum analytischen hätten, als ob in dem auf dem wege zur flexionslosigkeit befindlichen konjugationssystem das grammatische verhältnis nun durch das formwort *do* ausgedrückt werde. I DID WENTER to add (1889², s. 144). Settled be blowed! I DID THINK as we should ha' had a change (1889², s. 300). This happens to be one of the things as I DOES UNDERSTAND (1891¹, s. 263). The werry larst thing as she DID SAY was: thank you (1891¹, s. 273). I DID THINK they 'd have a reel angel, and not only a picture of one (1891¹, s. 293). I DO LIKE my flavours strong

(Arry B.). *I always* DID SAY *what one wants at the Play is fair larks* (ib.) *That gal* DID MAKE *play with snacks* (ib.). *I* DID 'OPE *as you 'd shove in your oar* (ib.). *I tell yer we* DID LET *things go* (ib.). *A bird* DO LOOK *best with 'is 'ed on* (ib.). *Most on us* DID COME *from monkeys* (ib.). *I* DID HEAR *as they was descended from the grate Abbot A'Beckett* (1887¹, s. 39). *They* DID SAY *as they could not have bin a haiming at me* (1887², s. 125).

§ 80. *To dare*. Statt *I dare not* versteht meist das prät. *durst not* die funktion des präsens. Dies alte prät. ist noch nicht von der späteren neugebildeten form verdrängt worden, wie es im schriftengl. geschehen. Nach Swaen (*E. St.* XX, s. 266 ff.) war *durst* im 16., 17. und 18. jahrhundert die gewöhnliche form, neben welcher *dared* schon frühe sich vorfand, um in unserm jahrhundert die ältere zu verdrängen. *I DURSNT leave the kerb-all I got to go by* (1891¹, s. 109).

§ 81. *Ought*. *Ought* wird mit *had* und *did* verbunden und mittels *to do* verneint; es wird demnach gleichsam als part. prät. und infinitiv gefühlt. Dabei ist die interessante thatsache zu bemerken, dass *had*, *did* und nicht *has*, *do(es)* steht, obwohl *ought* dem sinne nach präsens ist. Das prät. steht nach dem beispiel von *ought* selbst. *He's Lord Mayor now, and HAD OUGHT to be backed up as such* (1892², s. 222). *Penny fares aint no crimes, if you arsk me as DID OUGHT to know* (1891¹, s. 293). *They DIDN'T OETER ha' won* (1892¹, s. 169). *People DIDN'T OUGHT to be allowed in the Pit with sech ats* (1891¹, s. 49). *Do you know the nature of an oath, my good woman? I DID OUGHT to, Sir! Which my 'usban' 's a Covin' Garden porter, Sir* (1887¹, s. 122).

4. EINIGE SYNTAKTISCHE EIGENTÜMLICHKEITEN.

§ 82. Der auch andern dialekten so geläufige gebrauch von intransitiven verben für transitive datirt schon aus ältester zeit. So wird *to learn* mit *to teach*, *to stand* mit *to put* (auch in der umgangssprache) und umgekehrt *to lay* mit *to lie* (desgl.) verwechselt. Ob in *set* für *sit* ebenfalls vertauschung des intransitiven verbs mit dem transitiven vorliegt, wie Franz (*E. St.* XII, s. 221) glaubt, oder ob das *i* zu *e* geworden (vgl. § 3), diese frage lässt sich wohl zu gunsten der ersteren annahme entscheiden. *I've LEARNED her not to argy with me on politics* (1892², s. 46). *They*

haven't left no place to STAND a clock on (1888², s. 25). *See, if there aint actually some sprigs of dry lavender still ALAYING in 'em* (1891¹, s. 88). *Its 'im in the feathered 'at ALAYIN back* (1887², s. 226). *SET quiet, do and dont fidget* (1891¹, s. 49). *Sam, are you going to SET by and hear me insulted like this* (ib.). *Do yer think he's nothink else to do but SET indoors in a arm-cheer all day!* (1892², s. 28).

§ 83. Das Volk liebt eine umständliche ausdrucksweise in der erzählung, gleichsam als wolle es auf die wichtigkeit einer mitteilung vorbereiten und sie hervorheben. Dazu neigt auch die umgangssprache, aber in der volkssprache ist der gebrauch solcher wortreichen umschreibungen weit ausgedehnter; es wird dadurch mehr abwechselung und mannigfaltigkeit in die sprache gebracht, so dass man sie gewissermassen als die künstlerischen redefiguren des volkes bezeichnen könnte. Besonders beliebt sind a) wendungen wie *I have been and . . .* (oder partizip), *I have gone and . . .* (oder partizip), *I have been and gone and . . .*, ferner b) die wiederholung des zeitworts oder die wiederaufnahme desselben durch das hilfszeitwort *do* in der mitte oder am ende des satzes, um die aussage zu bekräftigen und ihr mehr nachdruck beim hörer zu verschaffen. *I have, I had* mit folgendem objekt allein zu gebrauchen, widerstrebt schon der umgangssprache; noch häufiger zieht die vulgärsprache *I have got* vor.

a) *I've BEEN AND SPOKE to hover forty members o' Parlyment myself, I've* (1891¹, s. 301). *Sum few of the werry hansumest of the hole court as HAS BIN AND GOT taken already, HAS BIN AND STUCK theirselves up in the readingroom* (1894², s. 145). *'Ow, I sy, THEY 'VE BIN AN' TOOK old Li 'Ung Chang's three-heyed peacock's feather all off 'im* (1894², s. 180). *She has acshally BIN AND ORDERED a great bilding with rows of seats* (1891², s. 17). *WE 'VE JIST BIN AND HAD sich a pannick in the city* (1891², s. 293). *Father's BIN AND LEFT a 'ap'ny a piece for yer* (1892², s. 52). *Sumbody HAS BIN AND STOLE all her close* (1888², s. 10). *The pore overworked committee HAS GONE AND GOT theirselves into a nice mess* (1891², s. 219). *Look at the narsty beastly mess as YOU 'VE GONE AND MIDE me in* (1892², s. 189). *My much better 'arf WENT AND FOUND out that this was our silwer weddin year* (1888¹, s. 226). *The jolly old*

Copperashun HAS BIN AND GONE AND HIRED *no less then three milingterry bands of music* (1891², s. 17). I'VE BEEN AND GONE AND CAUGHT *the conductor's eye* (1894¹, s. 145). *Some* HAS BIN AND GONE AND PUBLISHED 'em (1887¹, s. 122). *They* 've BIN AND GONE AND PULLED *it all down* (1888¹, s. 137). *Somebody's* BIN AND GONE AND CHOKED *a large D on yer back* (1888¹, s. 226). — *You* AINT GOT *the hair of it*. *We* AINT GOT *arf a chance*. *He* AINT GOT *no right*. *A homnibus cum up* as HAD GOT *written on it*.

b) I've *arf a mind to run after* 'em, I'AVE (1889², s. 292). *Ah, but that was ole Enery all over*, THAT WAS; *he liked a quiet, unassumin style of 'at*, HE DID (1890¹, s. 40). *He's a long winded lot*, IS BUCHANAN, *slops over tremenjus*, HE DO (1890¹, s. 85). *I wish there wos more gents like yer*, I DO (1891¹, s. 41). *I'm a tellin yer secrets*, I AM (1891, s. 61). *I want to 'ear Mrs. Finnings*, I DO (1891¹, s. 301). *I'm a blanky coward*, I AM (1891², s. 17). *The Guvnor he 's a rising Tory M. P.*, HE IS (ib.). *I come o' pretty moderately 'spectable folks*, I DO; *he cant 'it a 'ole in a pound o' butter*, 'E CANT (1891², s. 219). *He 's rather a comical feller*, IS JOE (1892², s. 196). *Them was grand times*, THEM WAS (1888¹, s. 261). *You strikes on the box, mate*, YOU DO (Arry B.). *They knowed me of old*, DID OUR LOT (ib.). *She's a teachin 'er grandmother*, SHE IS (ib.).

Kap. III. NEGATION.

§ 84. Wie in vielen sprachen und dialekten werden auch in der londoner vulgärsprache die negationen gehäuft, ohne dass sie sich aufheben oder die verneinung verstärken. Dieser zug war schon der älteren sprache eigen. Bei Chaucer war die häufung von negationen nichts ungewöhnliches, sie findet sich bei Shakespeare wieder (Abbot § 406) und erhält sich bis in den anfang dieses jahrhunderts, wo die einfache negirung zu überwiegen anfängt und den älteren gebrauch verdrängt (vgl. das deutsche dialektische: Hat keiner kein messer nit da?). Das zweite glied eines verneinten satzes wird gern durch *nor yet* eingeleitet. — *There wasn't NOT NO twigs nor bits of straw in it* (Alm. 1890). *I will willingly make all necessary enquirys WITHOUT NOT charging NO commishun* (1889², s. 144). *Ony fancy*

a percission as doesn't seem NOT *to have* NO *hend* (1889², s. 248). *We dont want* NONE *of that bosh* (1889², s. 292). *Arry* AINT NO *pessimist* (1889², s. 144). *He's one of them jolly chaps* as NEVER *seems to get* NO *older* (1890¹, s. 81). *It wont be posserbel* NOT *to give 'em* NOTHING *to heat or to drink* (1891², s. 17). *There aint sich a sight to be seen* NOT NOWHERES *else* (1891², s. 129). *The old 'un, gemmen? Lor' bless yer, he aint no account* NOHOWS (1891¹, s. 219). *Nobody dont like 'er* (ib.). *They woudnt do it* NOT NEVER NO *more* (1887², s. 125). *We hadn't* NOT NO *headakes* (ib.). *I cant see* NO *fairy, nor yet no himps* — NO *nothen* (1891¹, s. 41). *They know* NOTHINK *up to the present, nor yet I see* NO *occasion why they should — leastwise from any of us* (1894², s. 217). *I aint no conservative* NOR *yet dont want* NONE *o' Gladstone* NEITHER (1894¹, s. 4). *I dont want* NO *'omerule* NOR *yet no Parish counsels* NOR *nothink o' that* (ib.).

Kap. IV. PRÄPOSITIONEN.

Bei den präpositionen sind viele züge der älteren sprache gewahrt. Die präp. romanischen ursprungs, die ausserdem meist zusammengesetzt sind, haben sich in der volkssprache nicht besonders einzubürgern vermocht.

§ 85. On.

a) Zu *a* (*ə*) abgeschwächt findet es sich vor gerundien (s. § 69) und vor substantiven in adverbialen ausdrücken. Von letzteren hat die schriftsprache einige beibehalten, doch hat sie sich im allgemeinen für den gebrauch der volleren form *on* entschieden. Dagegen hat das volk nicht nur die älteren, mit *a* + substantiv gebildeten adverbialen ausdrücke bewahrt, sondern auch neue gebildet. *The thought makes me feel all A-SQUIFF* (Arry B.). *Just fancy a big iron tortoise with a lighthouse A-PERCH on its back* (ib.). *Worms all A-WRIGGLE* (ib.). *She 'as 'er lamps all A-LARF on yer face* (1892², s. 169). *A lobster ordered in for supper A-PURPOSE for him* (1892², s. 77).

b) *on* wird für *of* gebraucht, besonders am satzende und vor pronomina. Dieser ersatz ist schon der älteren sprache eigen, ist sehr häufig bei Shakespeare (Abbot § 175, 182) und charakterisirt das 17. und 18. jahrhundert. Heutzutage ist er aus der schrift- und besseren umgangssprache verbannt. — Nach Franz

(*E. St.* XX, s. 81) beruht die vertauschung von *of* durch *on* teils auf einwirkung des französischen, teils auf dem einfluss von konstruktionen begriffsverwandter wörter und formeln, teils auf formmischung, indem sowohl *on* wie *of* zu *a*, *o* abgeschwächt wurden und sich so vermischten. *'Ow much shall I ask for on this, Sir?* (1889², s. 300). *We shall some on us live to see the day* (ib.) *Its most on it cold tea and toast* (1889², s. 144). *He 's about as onest a waiter as I nos on anywheres* (1890¹, s. 81). *Nice hidea, but taint so, thats the wust on it* (1890¹, s. 85). *Nine out o' ten on us* (ib.) *The bird put 'is 'ed a one side* (1891², s. 17).

§ 86. *Of*.

Of wird gewöhnlich zu *o* (ə) abgeschwächt. *Did hever hanybody see the likes o' sich conduc?* (1894¹, s. 279). Vielleicht beruht darauf auch die vertauschung von *of* durch *in* bei der redensart *in course* für *of course*, indem *of course* zu *o'course* wurde und nun durch angleichung an präpositionen wie *instead of*, *in spite of* etc. *in* eintrat. Ähnlich *in once* für *at once*. *Wot do you think Bob was reading? The Times! I could twig it in ONCE* (Artry B.). *Neat parcel enough, though in course not my style* (Alm. 1890). *Them with short wind an' weak ribs, why in course they must go to the wall* (1889², s. 144). *They must 'ave a new chairman, in course*.

§ 87. *Off of* für einfaches *off* ist der rest eines früheren gebrauches, zwei begrifflich verwandte resp. ursprünglich identische (wie *off* und *of*) präpositionen mit einander zu verbinden. So haben sich auch im schriftenglischen noch erhalten *into*, *out of*, *from off*. — *I want a shellin ORF o' you fur that job, I do. 'Ere, Jimmy, you come in ORF o' that doorstep* (1892², s. 28). *If yer 'aren't got the money, git down ORF o' my bus* (1894¹, s. 4).

§ 88. Neben *before* und *between* haben sich die älteren formen *afore*, *atween* (ags. *on foran*, *on twēgen*, me. *afore(n)*, *atweyne*) erhalten. *We 'll chuck 'em out AFORE long* (1891¹, s. 41). *I see that party agen last night, him as was here making all that shindy day AFORE yesterday* (1892², s. 22). *He allus was a muff and a muddler and, ATWEEN you and me and the post, allus ready to hist the white feather when 'ard pressed* (1891², s. 219).

§ 89. *Along of* hat zwei bedeutungen:

a) = schriftengl. *along with*, in welchem falle es auf das *an. andlang*, *onlang* zurückgeht. *Will you come and 'ave a whisky-sour ALONG of me and my friend 'ere?* (1891¹, s. 293). *Bless yer 'eart, you 'll be hull right ALONG o' me, Mum* (1891¹, s. 99). *I got my best beloved a seat inside and she acshally preferred it to settin out in the rain ALONG o' me* (1891¹, s. 273). *'Arry fancied himself, I assure you, 'obnoddin ALONG o' sech nobt (Arry B.)*.

b) es hat die bedeutung des schriftenglischen *on account of*. Hierin entspricht es zwar dem ags. *gelang* und dem me. (*long on* (z. b. Chaucer, *Fem. Tale* 922), doch geht es wohl schwerlich auf dieses zurück. Wahrscheinlich liegt vertauschung mit dem unter a) genannten *along of* vor. Auch bei Shakespeare kommt es vor (Abbot § 170), während es der heutigen schriftsprache fremd ist. *My scrow 's bin cut down by a dollar, ALONG o' hard times* (1892², s. 89). *I dont go for to say as its all ALONG o' landlords* (1892², s. 259). *Look at the kiddish kick-up ALONG o' the visit of the hempress (Arry B.)*. *I've bin in it lately, all ALONG of a gal* (ib.). *Alfongs was particular useful though, 'LONG o' the patter and that* (ib.). *I was quietly asked to chuck up 'LONG o' mothers rheumatics* (1887², s. 111).

§ 90. *Sin, sen* (= schriftengl. *since*) sind reste der älteren sprache: ags. *siddan*, me. *sin, sen* neben *sinnes* (s. Stratmann, *ME. D.* und vgl. § 92). *Missus died two years SIN last Chistmas* (1887¹, s. 203). *I've greatly himproved SEN then* (1889¹, s. 281).

§ 91. *Towards* findet sich im sinne von *in addition to* (= dazu). *I can lend yer a 'ap'ny TOWARDS it* (1891¹, s. 84).

§ 92. *Again* (= schriftengl. *against*) ist das me. *agayn* (ags. *onsegn*) ohne adverbiales suffix -s, das nachher zu -st erweitert wurde (Chaucer, *Pard. Pr.* 427; *Piers the Pl.* III, 155). *They 've run up AGIN somethink, that lot 'ave* (1887², s. 226). *All 's blue AGIN wealth (Arry B.)*. *Its AGIN the rules openin' of the gate like this* (1887¹, s. 150). *I spose its no use for to kick AGIN Fate* (1887², s. 125).

§ 93. Das früher neben *ago* gebrauchte *agone* (me. *agoon* neben *agoo*) hat sich im dialekt erhalten. *I said that to good Mr. Mould years AGONE* (1891¹, s. 222).

§ 94. *Nigh*, die ältere form für *near*, scheint als präp. ausgestorben zu sein, als adj. oder adv. ist sie aber noch lebendig. *August is now precious NIGH (Arry B.). He doubled hisself NIGH in two (ib.).*

Kap. IV. KONJUNKTIONEN.

§ 95. *As*.

An stelle von *that* entwickelte sich ein *as* zuerst in modalsätzen nach vorausgehendem *so*, *such*. Dann hat es sich verallgemeinert und führt jetzt in der volkssprache auch andere als modale sätze ein. Es hat in der *that* die schriftenglische konjunktion *that* fast ganz verdrängt. Diese ist nur noch erhalten in einer verbindung der beiden formen, in *as that*, das wir in der älteren sprache häufiger finden. Über den frühen gebrauch von *as* für *that* s. Mätzner, *Gr.* III, s. 524. *As* ist nicht nur konjunktion, sondern es ist auch zu einer konjunktionspartikel herabgesunken, indem es sich an andere konjunktionen anhängt. Es spielt so eine ähnliche rolle wie im älteren neuenglischen *that*, das mit anderen konjunktionen verbunden wurde (s. Franz, *E. St.* XXIII, s. 422). Shakespeare verbindet schon *when*, *while* etc. mit *as* (s. Abbott § 289), jetzt beschränkt es sich in der volkssprache auf *though as*, *if as*, *how as*, *if so be as*. — *I must confess AS I has to listen to a werry diffrent kind of conwersation to wot I does elsewhere* (1889², s. 71). *There 's one thing AS I'm afraid AS His Himperial Madjesty will be angry at and that is, AS they aint a going for to make him free of the City* (1891², s. 5). *I thinks AS he 's about the coolest card AS I ever seed* (1891², s. 95). *Yes, I'm always a sayin to father AS 'e oughter retire from the crossin; but keep at it 'e will, though it aint just no more 'n the broom as 'olds 'im hup* (1894², s. 83). *I was rayther surprised to find AS they waships the Griffin (Arry B.). I have lived ever since in a dredful state of doudt and uncertainty, for fear AS she should cull* (1894², s. 94).

Ann. Einem pleonastischen *as* begegnen wir in indirekten fragesätzen vor dem subjekt; es fungirt hier wohl ebenfalls nur als konjunktion. *I wonders WHAT line of bizziness AS the new Markiss will go into* (1889¹, s. 294). Ähnlich findet sich *that* bei Chaucer, *Prol.* 41 *to telle you ... in WHAT array THAT they were inne*. Vgl. damit auch das deutsche dialektische

dass, als in indirekten fragesätzen, z. b.: ich möchte wissen, wieviel uhr *dass (als)* es ist.

§ 96. *How as, as how, as how as.*

How hatte schon im älteren englisch nach verben des sagen und wahrnehmens seine ursprüngliche bedeutung verloren und konnte für *that* eintreten. Ihm hatte sich das schmarotzerhafte *as* zugesellt, das wir nicht nur vor oder nach *how* finden, sondern auch an beiden stellen zugleich. *I'm told HOW AS 'er Most Gracious Madjesty 'as put by a little matter of a millun an 'a 'arf since she came to the throne* (1889², s. 71). *A gent by me said AS HOW he must ha' bin taken when the bad news came from India* (1891¹, s. 263). *She told me AS 'OW she had two dear unconverted sons* (1891², s. 17). *It proves AS 'OW yer may sometimes hentertain a angel unawares* (ib.). *One on 'em said AS HOW we was a-getting scrouged up in the old country* (1891², s. 95). *He told me AS HOW AS he means to pay a wisit to our new Hotel at Monty Carlo, sumucheres in France* (1892², s. 129). *I couldn't help a-thinking AS HOW AS he might ha' bin inclined jest a leetel to halter his good opinion* (1892², s. 72). *He says AS HOW AS almost all on 'em lived at their iverious shops* (1892², s. 196).

§ 97. *If so be* (verkürzt aus *if it be so that*), *if so be as, if so be as how, if as how, if as how as* sind, entsprechend der neigung des volkes zur umständlichkeit der ausdrucksweise, beliebter als das einfache *if*; auch heben sie die bedingung mehr hervor. *If so be* gehörte bis ins 17. jahrh. der gebildeten sprache an (Franz, *E. St.* XVIII, s. 439). *IF SO BE nature meant all that there* (Arry B.). *They looked remarkable tired; IF IT BE so for a few hours what must it be for many long 'ears* (1887¹, s. 33). *The Princess of Wales, as everybody respects and wood suttently love in a respecfool way, IF SO BE AS her Royal 'Usband wood ellow it, has ordered quantitys of the most lovely flowers to be sown there* (1889², s. 71). *The first of April aint at all a bad day for to go and git married on, IF SO BE AS you must git married at all* (1888¹, s. 226). *They let 'em see what they may sum day cum to be, IF SO BE AS they is all good* (1891¹, s. 213). *I shall trezure that little bit of golden wire nex my 'art for years, IF SO BE AS HOW it dont skcratch* (1892², s. 232). *I dont*

think as Duffering is quite exactly the werry name as I shood have slected, IF AS HOW her most Grayshus Majesty had asked me for to be a Most Honnerabel Markis (1889¹, s. 294). *I at once adrest myself to the estonished gents about the enormous sum as they woud have to pay IF AS HOW AS I went and told* (1887², s. 125).

§ 98. In vergleichungssätzen wird statt *as* die präposition *like* verwandt, wohl aus dem grunde, weil sich *like* und *as* in manchen sätzen dem sinne nach berühren. Beide verbinden sich zu *like as*. Auch die umgangssprache vertauscht nicht selten *as* mit *like*; so lässt Punch (1894², s. 240) eine adlige dame sagen: *its so feeble of him missing his train like he did* (s. Franz, *E. St.* XVIII, s. 433). *If you 'adn't gone to the Board School so reglar, you wouldn't ha' bin able to read all the potry on the Valentines LIKE you can now* (1891¹, s. 84). *It's nuts to 'ook on to a swell LIKE I did at a Primrose meet* (Arry B.). *I can assure yer, if there was anythink o' that sort about, I shouldn't come down 'ere reglar LIKE I do* (1891¹, s. 301). *You arsk, LIKE you do at a bar, for the speeches of lotion you want* (1892², s. 133). *Why; I've 'eard there's states out there where a man may go and commit a crime, d'ye see? And once he gits across the boundary from one state into another—LIKE AS it might be a line across this 'ere street like, d'ye see—once he's over that, they can't do nothink to 'im* (1894¹, s. 4).

§ 99. *Acause*, 'cos werden statt des schriftenglischen *because* gebraucht. In 'cos *why* liegt nicht, wie der von Punch gesetzte apostroph vermuten lässt, *because* zu grunde, sondern das substantiv *cause* (= *the reason*), z. b. Chaucer, *Squires Tale* 177. Auch in der umgangssprache kann man oft 'cos statt *because* hören, besonders von kindern. *You're just too late, 'cos master 's sooted* (1891¹, s. 170). *A hedwaiter hasn't no idear of striking, 'coz WHY? 'Coz he aint quite such a fool as to quarrel with his bread and butter* (1889², s. 300). *If I smoked a pipe, I wouldn't do it with one o' them 'ats on. 'Cos WHY? 'Cos I believes in a bit o' style* (1891², s. 149). *They hadn't no nuss, dontcherknow; 'coz WHY, we 're so poor* (1887¹, s. 185).

§ 100. *For why* (me. *for why*) steht in unvollständigen fragesätzen, wenn die antwort unmittelbar folgt. *I did, though, and I'd do it agin, and I'll tell yer FOR WHY* (1889², s. 71).

§ 101. Wie als präposition, wird das alte *afore* auch als konjunktion statt des schriftengl. *before* verwandt. *You'll be sorry for chocking o' me, AFORE you 're through* (1891², s. 122). *AFORE I make tracks for dear Parry, my 'art turns to turmuts and you (Arry B.). There was plenty to cherr us hup, AFORE the show cum* (1887², s. 237).

§ 102. Das in der schriftsprache jetzt veraltete, noch im 17. jahrhundert neben *whilst* (Franz, E. St. XVIII, s. 436) gebrauchte *whiles* (me. *whiles*) für schriftengl. *while* ist in der volkssprache noch lebendig. *Shall I take care of your little daug, WHILES you're a shoppin, miss?* (1889¹, s. 94).

§ 103. Die präposition *without* wurde früher auch als konjunktion gebraucht im sinne des heutigen *if not, unless*. Diese frühere bedeutung haben die dialekte noch bewahrt (s. Storm, E. Ph.¹ s. 221, anm.; ² s. 766). *The world's show would not be a perfect show WITHOUT they had in it the most horiginal specimen of a reel hedwaiter.*

§ 104. *Howsomever, howsomever* stehen statt des einfachen *however*, ebenso wie *whosomever, whatsomever, wheresomever* für *whoever, whatever, wherever*. Durch analogischen einfluss ist das *som* auch in *moreover* eingedrungen. Über den nordischen ursprung des *som* s. Storm, E. Ph.² s. 780. *'OWSOMEVER, I've 'ad a days 'ooking at last (Arry B.). 'OWSOMEVER, it aint for amusements as 'Arrygate lays itself hout* (1892², s. 180). *'OWSOMEVER, thats jüst by the way* (1887¹, s. 313). *MORESOMEVER, the old 'Arry wos the butt of the artists and writers (Arry B.).*

§ 105. In vergleichungssätzen, besonders in kurzen, wird das erste *as* oft ausgelassen, ohne dass man sein fehlen als härte empfindet. Die ältere sprache ging hierin noch weiter (Franz, E. St. XVIII, s. 446). *Dont Arrison necer eat grouse? Ah, you bet, MUCH AS ever he 'll carry (Arry B.). Wy? CLEAR AS mud (ib.). I sailed briskly along FUR AS Esker — (Alm. 1890). Life 's a great game of grab FUR 's I see* (1890¹, s. 85). *The trees are GREEN AS they can be* (1894¹, s. 145). *It was all TRUE AS truth itself* (1887¹, s. 122).

Wiesbaden.

G. HÖFER.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ZU KÖLN.

Seit beginn dieses wintersemesters blickt der Neuphilologische verein zu Köln, über dessen gründung in den *N. Spr.* III 588, im *Nph. Zbl.* X und im *Maitre Phonétique* XI 69 berichtet worden ist, auf das erste jahr seines bestehens zurück. Über die thätigkeit des vereins, die sich statuten-gemäss auf vorträge und berichte, einrichtung praktischer übungskurse und eines lesezirkels erstreckt, gibt nachstehende übersicht auskunft.

I. Ordentliche versammlungen.

9. dezember 1895. Univ.-prof. dr. W. Förster: *Dialektisches im heutigen Schriftfranzösisch*. [Vgl. *N. Spr.*, *Nph. Zbl.*, *M. Ph.* II. cc.] — 31. januar 1896. Oberlehrer Seemann: *Rein, Am ende der schulreform?* — 20. februar. Oberlehrer dr. Müller: *Alexandre Dumas fils*. — 21. märz. 1) Oberlehrer dr. Völcker: *Der französische unterricht am gymnasium, besonders in den oberen klassen*. 2) Oberlehrer dr. Philips: *Die drei perioden der Shakespeareschen dichtung*. — 16. mai. Dr. Gaufinez, lektor der französischen sprache an der universität Bonn: *Ed. Rod, son caractère, ses idées, son art*. — 20. juni. Dr. Max Förster, lektor der englischen sprache an der universität Bonn: *William Cowper*.

II. Ausserordentliche veranstaltungen.

3. januar 1896. Festkommers zu ehren der teilnehmer an dem vom 3. bis 11. januar in köln stattfindenden neusprachlichen ferienkursus. — 25. juni. Gemeinschaftlicher ausflug nach dem Siebengebirge. — 8. august. Gesellige zusammenkunft mit den teilnehmern an dem ferienkurse zu Bonn, die während des tages dem französischen unterrichte in verschiedenen klassen kölnner schulen angewohnt hatten.

III. Einrichtung von übungszirkeln.

Es wurde ein *cercle de conversation* unter leitung des herrn univers.-lektors dr. Gaufinez aus Bonn eingerichtet. Vom dezember bis zum april fand alle 14 tage eine zweistündige sitzung statt. Es beteiligten sich daran sieben mitglieder.

IV. Lesezirkel.

In regelmässigen umlauf unter den mitgliedern wurden gesetzt die zeitschriften: *Anglia*, *Ztschr. f. neufr. Spr. u. Litt.*, *Litteraturbl. f. germ.*

u. rom. Phil., Neuphil. Zentrbl., Die N. Spr. — Ausserdem standen den mitgliedern von den verschiedenen lehranstalten noch zur verfügung: *Cosmopolis, Revue de Paris, Revue des deux Mondes, Nineteenth Century, Archiv für neuere Spr., Engl. Studien, Francogallia.* — Zur ergänzung der anstaltsbibliotheken, besonders in bezug auf moderne belletristische litteratur, wurde die gründung einer eigenen vereinsbibliothek begonnen. 35 romane, darunter meisterwerke von Balzac, Bourget, Daudet, Dickens, Droz, Dumas, Flaubert, Musset, Ohnet, Zola etc. wurden von vereinsmitgliedern zu dem zwecke dem verein geschenkt.

Mitglieder.

Der verein zählte im verfloßsenen jahre insgesamt 40 mitglieder,¹ nämlich: Dr. W. Förster, univ.-prof. (Bonn), dr. Erkelenz, direktor, Haack, oberlehrer, dr. Völcker, oberlehrer, dr. Müller, oberl., dr. Baum, oberl., W. Schmidt, kand. d. h. sch., dr. Willenberg, oberl., O. F. Schmidt, oberl., dr. Jäde, oberl., dr. Börsch, oberl., Seemann, oberl., prof. dr. Schugt, oberl., Meese, oberl., dr. Phillips, oberl., dr. A. Schwarz, oberl., dr. Franke, oberl., dr. Harth, oberl., Höfer, oberl., dr. Richter, oberl. (Mülheim a. Rhein), prof. dr. Hottenrott, oberl., prof. dr. Hahn, oberl., dr. Kreutner, oberl., Lüdeking, oberl., prof. dr. Bruns, oberl., dr. Aberk, oberl., prof. Adenauer, oberl., Heuschen, rektor, Rheinhold, oberl., prof. Rolfs, oberl., prof. dr. Kaiser, oberl., Leimbach, oberl., dr. Diederich, oberl. (Mülheim a. Rhein), Hoffmann, wiss. hüfsl., dr. Höveler, oberl., dr. Simon, oberl., dr. Iserloh, oberl., dr. Hoymann, rektor, Roth, oberl., dr. Dickmann, direktor.

Davon sind vier infolge versetzung im laufe des jahres ausgeschieden: nämlich: dr. Baum, Wilh. Schmidt, dr. Willenberg, dr. Iserloh.

Der vorstand bestand aus den herren: Univ.-prof. dr. W. Förster, erster vorsitzender, direktor dr. Erkelenz, zweiter vorsitzender, oberl. dr. Müller, bücherwart, oberl. Haack, schriftwart, oberl. dr. Völcker, kassenwart.

Im beginn des wintersemesters sind neueingetreten die herren: dr. J. Vogels (Krefeld), J. Rössmann, oberl. (Mühlheim a. d. Ruhr), Brinkmann, (Düren), dr. Grass, wiss. hüfsl., dr. Weyel, wiss. hüfsl., dr. Ullmann, kand. d. h. sch., Lorscheidt, kand. d. h. sch.

Ausgetreten zu anfang des wintersemesters sind die herren dr. Franke, Meese, O. F. Schmidt, prof. Adenauer, Leimbach.

Der verein hat also gegenwärtig 38 mitglieder.

Der vorstand für das neue vereinsjahr besteht aus den herren: Univ.-prof. dr. W. Förster, erster vorsitzender, direktor dr. Erkelenz, zweiter vorsitzender, oberl. dr. Müller, bücherwart, oberl. Seemann, schriftwart, oberl. dr. Völcker, kassenwart.

Köln.

SEEMANN.

¹ Wo kein wohnort angegeben ist, aus Köln.

BESPRECHUNGEN.

ARNOLD OHLERT, 1. *Lese- und lehrbuch der französischen sprache für die unterstufe*. Hannover 1892. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 78 s. Preis 0,60 m.

Unter den 90 ausgewählten stücken finde ich die entleihungen aus der bibel (vaterunser, 4. gebot u. a.) sehr zweckmässig: jedesmal, wenn Macaulay an das erlernen einer neuen sprache ging, legte er das neue testament zu grunde. Dasselbe lässt sich von den *leçons de choses*, den kleinen fabeln und erzählungen sagen. Auch gegen die *proverbes* mit ihren umschreibungen ist nur einzuwenden, dass sie einen etwas massigen inhalt bieten und mit wiegenreimen und anderer leichter ware nur schwer in eine einheit zu fassen sind. Auf die lesestücke folgt ein französisch-deutsches wörterbuch und das für die unterstufe nötige aus der grammatik. Zur wiederholung hat der verf. die paradigmata von *avoir* und *être* sowie ein verzeichnis der im lesebuch vorkommenden unregelmässigen verbalformen zugegeben.

2. *Französisches lesebuch für die mittel- und oberstufe höherer lehranstalten*. Ebenda 1892. 215 s. Preis 1,60 m.

Aus der unmasse französischer lesebücher ragt dieses werk als eine sehr selbständige leistung hervor. Mannigfaltig wie der inhalt (*Leçons de choses, Récits en prose et en vers, Légendes et fables, Contes, Géographie, Histoire, Mœurs*) ist auch die form: prosa, poesie, zwiegespräch, proklamationen. Leider fehlen briefmuster. Das wörterverzeichnis am schluss scheint, nach stichproben zu urteilen, sehr sorgfältig gearbeitet zu sein.

3. *Deutsch-französisches übungsbuch. Im anschluss an die französischen unterrichtsbücher des verfassers*. Ebenda 1894. 132 s. Preis 1,20 m.

Wie der titel erwarten lässt, besteht das werk aus rückübersetzungen. O. bemerkt im vorwort: „Die übersetzung fremder deutscher stücke ist psychologisch und methodisch verwerflich.“ No. 1—14 schliessen sich an das obengenannte lese- und lehrbuch, no. 15—66 an das franz. lesebuch; sodann hat der verf. in 10 §§ „einzelsätze zur einübung der verben“ aneinandergereiht und darin eine menge von idiotismen verwoben. Überall erleichtern fussnoten dem schüler seine arbeit; dem gleichen zweck soll auch wohl das deutsch-französische wörterbuch dienen, obwohl es sich grundsätzlich nicht verteidigen lässt. Wie diese rückübersetzungen für die einübung des jeweils behandelten grammatischen stoffs zu verwenden sind, bleibt der sorge und entscheidung des lehrers überlassen. Der deutschen sprache ist in den rückübersetzungen keine gewalt angethan; doch ist eine ausdrucksweise wie: „Ludwig sagte seinem bruder“ (gleich im 1. stück) noch nicht die allerbeste.

4. *Schulgrammatik der französischen sprache*. Ebenda 1892. 163 s. Preis 1,20 m.

Treffliche einteilung und gliederung, knappe definition, eine tüchtige sprachwissenschaftliche grundlage sind diesem buche als vorzüge nachzu-

räumen. In der formenlehre ist die lautliche umschrift gebraucht. Die syntaktischen regeln sind aus beispielen abgeleitet; hin und wieder scheinen mir die letzteren etwas gedankenleicht zu sein. Auch den satz auf s. 94: *Si vous continuez à boire, vous ruinerez votre santé* würde ich aus einem schulbuch entfernen. Zuweilen wäre grössere ausführlichkeit erwünscht, so in § 188: Hervorhebung durch besondere syntaktische mittel; es ist doch nicht dasselbe, ob ich das objekt voranstelle oder *c'est* gebrauche. — Im anhang bringt O. unter I eine reihe von hinweisen auf das lateinische, unter II eine vergleichende zusammenstellung einiger unterschiede im gebrauch der französischen und der deutschen sprache: eine sehr dankenswerte gabe. Im „stoffverzeichnis“ vermisst man ungern die einzelnen unregelmässigen verben.

5. *Methodische anleitung zum unterricht im französischen.* Ebenda 1893. 172 s. 0,75 mk.

Aus der einleitung, welche die obersten forderungen der reform kurz und zustimmend erörtert, möchte ich als sehr beherzigenswert den einen satz hervorheben, dass auf die vorbereitende behandlung der grammatik, d. h. die vorbereitung der begrifflichen erkenntnis durch praktische beherrschung, das grösste gewicht zu legen sei. Dem grössten teil des vorliegenden buches nimmt die darstellung des ersten unterrichtsjahres eines gymnasiums oder realgymnasiums in katechetischer form ein. Wenn ich auch den lautkursus und die erste einföhrung in die schrift nach vielen versuchen am liebsten und erfolgreichsten so vornehme, wie ich es früher in dieser zeitschrift dargestellt habe (III. jahrg. s. 129 ff.), die belehrungen also, die O. im zusammenhange (wenn auch nicht ohne einübung kleinster methodischer einheiten) seinen schülern gibt, nur gelegentlich und nach bedürfnis darbiete, so erkenne ich doch unumwunden an, dass auch sein weg in sicherer weise zum ziele föhrt. Anfängern im lehramt wird Ohlerts verfahren eine sehr zuverlässige „anleitung“ sein, während die sehr hübsche behandlung des „lesestücks“ auch für weitere kreise ihren wert haben und behaupten dürfte. Dem unterricht der mittel- und oberstufe hat O. nur einige bemerkungen über die methodische einteilung des stoffes gewidmet, indessen das verfahren in der praxis doch durch eine syntaktische musterlektion über das *part. passé* (in ull) veranschaulicht. Sechs extemporalien aus dem lesebuch, zum rückübersetzen bestimmt, beschliessen dieses gedankenreiche und nützliche buch.

Das gesamtlehrwerk Ohlerts nennt Münch eine „besonnene pädagogische leistung“; dem möchte ich noch hinzufügen: eine wohlgelungene.

Um von der leitung dieser zeitschrift den, vielleicht schon erhobenen, vorwurf der vergesslichkeit abzuwenden, bedauere ich öffentlich, dass ich die schulbücher Ohlerts nicht früher anzeigen konnte. Verfasser und verleger wollen die verspätung mit zahlreichen unvorhergesehenen und unaufschiebbaren geschäften entschuldigen.

Meseritz.

J. HENGESBACH.

FRANÇOIS SABATIER, *Le Faust de Goethe traduit en français dans le mètre de l'original et suivant les règles de la versification allemande*. Paris 1893, Librairie Ch. Delagrave. 186 s. (XIX). 3,50 fr.

Unser grösstes dichterwerk in eine fremde sprache zu übertragen, setzt eine tüchtige kenntnis des deutschen, deutscher rede wie deutscher art, voraus. Mit der vielbewunderten sängerin Karoline Unger vermählt, lebte Sabatier längere zeit in Wien, Dresden und Berlin, verkehrte in den kreisen der dort lebenden schriftsteller und künstler und vertiefte sich so in deutsches wesen und eignete sich die deutsche sprache in einem solchen masse an wie selten ein franzose. Dabei war er ausgerüstet mit einer feinen empfindung für echte schönheit und dichters eigenart. Der schweren aufgabe einer faustübersetzung war Sabatier also wohl gewachsen, um so mehr, als er gewiss ihre besonderen schwierigkeiten an den arbeiten seiner vorgänger ermessen gelernt hatte; man vgl. über diese Süpfe, *Geschichte des deutschen kultureinflusses auf Frankreich*, bd. II, 1 s. 133 ff., auch Meissner, *Der einfluss deutschen geistes* u. s. w.

Wie der titel andeutet, hat S. mehr geben wollen als eine *traduction*, es handelt sich um eine *adaptation*. Für leser dieser zeitschrift, insbesondere diejenigen, denen aus der geschichte der französischen verskunst bekannt ist, wie die versuche glückten, fremde metra aufs französische zu übertragen, bedarf es keiner auseinandersetzung der ungeheuern schwierigkeiten, nach germanischem versprinzip französisch zu dichten. Um ihnen ein eigenes urteil über die kühnheit und den erfolg Sabatiers zu ermöglichen, setze ich einige strophen von Gretchens lied: „Meine ruh ist hin“ hierher:

*Mon repos, perdu,
Et plus de paix;
Perdu pour la vie,
Et pour jamais!*

*Quand il n'est plus là,
Ma vie s'en va;
Tout l'univers
Me semble amer.*

*Tout tourne, hélas!
Dans mon cerceau,
Mon pauvre cœur
Est en morceaux.*

*C'est lui que cherchent
Mes yeux du balcon,
Pour lui je laisse
La maison.*

Es kann nicht wunder nehmen, dass ein übersetzer, der sich unterfing, so revolutionär vorzugehen, auf die wiedergabe einzelner verse, wie das *Avant-propos* versichert, tage, ja, ganze wochen verwandte, so z. b. auf

den ausdruck: „So schaff ich am sausen den webstuhl der zeit“ (*Ainsi je travaille à l'ensouple du temps*). Wohl aber muss es staunen erregen, dass bei dieser metrischen einengung aussergewöhnlich sinngetreu übersetzt ist, dass selbst die färbung des deutschen ausdrucks sich im französischen verändert hat, aber nicht verblasst ist.

Nur an wenigen stellen scheint es mir, als ob sich die übersetzung mit der vorlage nicht decke: Vorspiel s. 118, 119

Qui, des passions déchaîne la tempête?

DANS L'ÂME AUSTÈRE ENVOIE UN BEAU RAYON DERNIER?

oder *Ce FROID RÔDEUR!* (Der trockne schleicher) oder v. 185, 186 in der tragödie erstem teil:

Toujours assis, courbé sur votre table,

Des restes du voisin brassez un beau ragoût,

und vielleicht noch an der einen oder anderen.

Wie in musikalischen dingen sind die sonst so beweglichen franzosen in metrischen fragen merkwürdig konservativ. Freunde hat das klassische ideal deswegen noch genug, und auf sie werden verse wie:

Il r'ssemble, sauf respect de votre Grâce,

A l'un' de ces sautrelles, aux jambes en échasse,

(Prolog im h. vers 45, 46) unbehaglich wirken. Zahlreich sind aber auch sie nicht.

Ich bedauere, nicht über den Commentar urteilen zu können, den S. der *édition savante* angehängt hat; mir liegt nur die für die oberklassen der höheren schulen bestimmte textausgabe (und zwar des 1. teils der tragödie) vor.

Heil solchen vermittlern deutschen geistes in Frankreich, wie S. einer war!

Meseritz.

J. HENGESBACH.

E. TH. A. HOFFMANN, *Le Tonnelier de Nuremberg*. Meister Martin und seine gesellen. Texte allemand publié avec une notice et un commentaire par ALFR. BAUER. 2^e éd., revue et augmentée de nouvelles notes. Paris 1896. Hachette. kl. 8°. 196 s. 1 fr.

E. TH. A. HOFFMANN, *Le Tonnelier de Nuremberg*. Traduction française par L. JEANNERET et E. MALVOISIN. Paris 1887. kl. 8°. VIII, 91 s.

Wenn ich Bauers oben genannte, zu übersetzungszwecken bestimmte neuausgabe der bekannten Hoffmannschen erzählung hier zur anzeige und bei der gelegenheit die im ganzen recht gelungene übersetzung der herren Jeanneret und Malvoisin in erinnerung bringe, so geschieht dies keineswegs, weil ich glaube, man könnte diese ausgabe jemals auf unseren schulen verwenden. Unsere schüler werden immer damit genug leisten, wenn sie im stande sind, aus dem französischen übersetzte und für die rückübersetzung, aber ohne der deutschen sprache gewalt anzuthun, zurechtgestutzte texte in das französische ohne grobe versehen zurückzuübertragen. Aber was der schüler nicht vermag, soll der meister vermögen oder wenigstens zu

vermögen suchen. Studirende der neueren philologie sollten es nicht unterlassen, gelegentlich ihre kräfte an der übersetzung eines deutschen autors in die fremdsprache zu versuchen, und auch mancher lehrer, dem es ausserhalb der schule an gelegenheit zu anderweitiger praktischer bethätigung seiner sprachkenntnisse gebricht, wird sich dieser übung mit dem grössten nutzen ergeben. Der lehrende darf sich ja nicht mit der befähigung, die fremdsprache lesen, sprechen und schreiben zu können, begnügen, er soll sich auch in möglichst weitem umfange der unterschiede der eignen und der fremdsprache *bewusst* sein. Nur wenn er dies ist, wird er im stande sein, den irrthümerquellen seiner schüler in ihren französischen arbeiten nachzugehen und sie zum versiegen zu bringen. Ein besseres mittel aber, die verschiedenheiten der eignen und der fremdsprache kennen zu lernen, die ausdrucksmittel beider sprachen zu vergleichen und sich mit dem beiderseitigen sprachgeiste im ganzen und im einzelnen vertraut zu machen, gibt es nicht, als das unternehmen der übersetzung eines deutschen schriftstellers in die fremdsprache, vorausgesetzt, dass es dabei an der nötigen kontrolle nicht fehlt. Sie gewährt, ist ein des deutschen gründlich kundiger berater nicht zur hand, der auch die eigne muttersprache mit virtuosität beherrscht — und eines solchen wird man nur recht selten habhaft werden — eine gute übersetzung von einem ausländer herrührend, der die eben genannten eigenschaften besitzt und es wirklich verstanden hat, das deutsche werk seinen landsleuten schmackhaft zu machen. Auch diese guten französischen übersetzer sind selten, fast ebenso selten wie die guten deutschen übersetzer französischer werke. Nur die quantität haben wir in dieser beziehung vor den franzosen voraus. Hat man ferner ausser der zur nachprüfung erforderlichen guten übersetzung noch gedruckte und mit begründung versehene ratschläge zur hand, so ist auch diese hilfe bei der empfohlenen erprobung des eignen könnens und überlegten wissens nicht zu verschmähen. Die von uns genannten büchlein gewähren beides. Hoffmann gehört unstreitig zu den autoren, deren übersetzung die grösste schwierigkeit macht; die wunderlichkeiten seines stiles kommen bei einem übersetzungsversuche erst recht zum vorschein, und er ist auch so recht geeignet, einen vergleich zwischen der freiheit und dunkelheit des deutschen, und der gebundenheit und klarheit des französischen sprachgebrauches anzustellen. Durch Bauers anmerkungen, die allerdings zunächst nur französische übersetzer im auge haben, aber auch dem deutschen übersetzer gute dienste leisten, wird ein derartiges unternehmen gut gefördert, und wer, von ihm gestützt, die Jeanneret-Malvoisinsche übersetzung zur seite, sich an die übertragung des *Meister Martin* begibt, wird sich unzweifelhaft eine willkommene bereicherung seines sprachlichen wissens erwerben. Darum seien die beiden werke hier auf das beste empfohlen.

Marburg,

KOSCHWITZ.

KOSCHWITZ, E., *Über die provenzalischen Feliber und ihre vorgänger*. Rede bei der übernahme des rektorats gehalten in der aula der universität Greifswald am 11. mai 1894. Berlin W., Gronau. 8°. 38 s. 0,60 mk.

Prof. K. hat sich als thema seiner rektoratsrede *die litteratur der provenzalischen Feliber und ihrer nächsten vorfahren* gewählt, einmal, weil es ein in Deutschland nur spärlich behandeltes gebiet der romanischen wissenschaft ist, zum andern, weil über die aufgaben, ziele und methode unseres faches erst kürzlich bei ähnlichen anlässen von Tobler und Morf gesprochen worden war. „Vielleicht“, fährt er s. 4 fort, „hätte es verlohnt, ein 1892 von prof. Wätzoldt in einem vortrage angeregtes engeres thema wieder aufzunehmen und die frage zu erörtern, welche anforderungen die unlängst eingeführte reorganisation des neusprachlichen gymnasialunterrichts an den romanischen universitätsunterricht stellt. Denn hier stehen zur zeit die gegensätze einander schroff gegenüber. Auf der einen seite wird vielfach ohne not alles heil von einem einzigen, fast ausschliesslichen betriebe der mittelalterlichen philologie erwartet, bleibt unbeachtet, dass es für unsere hochschulen geradezu ehrenrührig ist, das gebiet der klassischen und der neueren und neuesten französischen sprache ziemlich unangebaut zu lassen, und wird nicht genug bedacht, dass die wissenschaftliche beschäftigung mit der lebenden sprache, mit den heutigen mundarten, mit den erscheinungen selbst der neuesten litteratur des fleisses der edlen nicht minder wert ist als das studium der abgestorbenen sprachperioden, der mundarten und der mittelalterlichen litteratur. Auf der andern seite machte sich oft ein vorlautes, marktschreierisches banausiertum geltend, das am liebsten alle wissenschaftlichkeit aus dem universitätsunterricht verbannt sehen möchte, das hundert mal gesagtes und bereits viel gründlicher erörtertes als neue offenbarung anpreist, oder das gedankenlos an den universitätsunterricht forderungen stellt, die dieser unmöglich leisten kann, noch auch, ohne seinem berufe untreu zu werden, leisten darf. Das thema erschien mir zu unerquicklich, um es am heutigen tage zu behandeln.“ Die schroffen gegner werden sich von diesen ausführungen wunderlich angemutet fühlen. Vermutlich wird jeder glauben, dass die ziele und anschauungen seiner eigenen ganz unrichtig skizzirt, die der gegenpartei dagegen zutreffend charakterisirt sind. In der that scheint mir, dass Koschwitz in obigen sätzen nur die auffassungen der beiden heerlager über einander zusammengefügt, nicht aber kritisch geprüft und auf ihr wahres mass reduziert hat. Meiner meinung nach läuft auf beiden seiten viel übertreibung und irrtum mit unter, doch ist hier nicht der ort diesen gedanken weiter auszuführen und ein gegenseitig besseres verständnis zu fördern.

Zu seinem eigentlichen thema übergehend, führt Koschwitz aus, wie die gesamte lyrik des mittelalters und auch der neuzeit auf die südfranzösische litteratur zurückweise, und wie diese „aus schlichten volkstümlichen tanzliedern, die mit dem volkstanze wohl von den germanischen einwanderern nach Gallien gebracht wurden (?), und aus einigen andern alten volkstümlichen liedergattungen“ hervorgegangen, in Südfrankreich selbst aber bereits

1294 erloschen sei. Die 1323 in Toulouse begründete dichtergesellschaft, welche noch heute besteht, habe mit der alten poesie der trobadors nur wenig gemeinsam, verknüpfe diese aber doch unmittelbar mit der dichtung der neuprovenzalischen Feliber. Auch sonst habe es jederzeit in Südfrankreich dichter und schriftsteller gegeben, die sich der provenzalischen sprache bedienten. Als solche erwähnt Koschwitz insbesondere Bellaud de la Bellaudière (1522—88), Goudouli (1579—1649), François de Cortète (1586—1647), Claude Brueys, Nicolas Saboly (1614—1675), Favre (1718 bis 1788), Abbé Cléric (1661—1740), Peyrot (1709—1795) u. a. Erst in unserem jahrhundert versuchte man aber und zwar mit ungeahntem erfolg die neuschaffung einer allgemeinen provenzalischen litteratursprache. Zunächst traten einige moderne Hans Sachs auf. so Jansemin (franz. Jasmin), ein haarkünstler, Verdié, ein bäcker, Victor Gelu, gleichfalls bäcker, dann bildeten sich dichtergruppen, die gedichtsammlungen veranstalteten, so erschien 1853: *Roumavagi dei Troubaire*, 1854 die zeitschrift: *Lo gay saber*. Aus der schnell anwachsenden zahl provenzalischer dichter ragen insbesondere Aubanel, Roumanille und Mistral hervor, unter ihnen wieder ganz besonders der letzte. Sie bildeten 1854 zusammen mit vier minder bekannten poeten die gesellschaft der Feliber, die die führerin der neuprovenzalischen renaissancebewegung geworden ist und seit 1855 den volkskalender *Armana provençau* erscheinen lässt. Der name Feliber ist einem alten kirchenliede entlehnt, etymologisch aber undurchsichtig (vgl. jetzt *Rom.* XXIII, 463). Seit 1876 ist der bund bedeutend erweitert, er umfasst mehrere tausend mitglieder und zerfällt in vier Mantenenco (Provence, Languedoc, Aquitanien und Katalonien). An der spitze des Felibrige steht ein *Consistòri* von 50 *majorau*, deren vorsitzender sich *Capoulié* nennt. Alle sieben jahre finden grosse blumenspiele mit preisverteilungen statt. Seit 1891 erscheint unter mitwirkung von Mistral als organ des bundes die zeitschrift *Aidi*, die von Barocelli in Avignon herausgegeben wird. Mit einer skizzirung der hauptströmungen, die sich gegenwärtig in dem bunde geltend machen, schliesst Koschwitz seine mannigfach neuen angaben. Bei dem grossen einfluss, den gerade Südfrankreich auf die heutige litteratur Frankreichs ausübt, wird diese schilderung um so dankbarere leser finden, als ihr verfasser sich überall gründlich mit dem stoffe vertraut zeigt und viele der erwähnten autoren im lande selbst persönlich kennen gelernt hat.

KOSCHWITZ, EDUARD, *Grammaire historique de la langue des Félibres*. Greifswald, J. Abel. 1894. 8°. VIII u. 183 s. 4,00 mk.

Cette grammaire — so beginnt der verfasser seine *Préface* — *voudrait être, pour la langue classique du provençal moderne (le rhodanien), ce que les grammaires historiques de la langue française de MM. A. Brachet, L. Clédat, F. Brunot sont pour la langue littéraire des Français du Nord*. Sie ist aber nicht ausschliesslich für die provenzalische jugend oder für erwachsene provenzalen, sondern gleichzeitig für romanisten und ausländische liebhaber der Feliber-litteratur bestimmt, die bei der lektüre von originaltexten bisher eines grammatischen führers entbehrten, da die für kinder

geschriebene kleine grammatik von Savinian (Montant) ihnen nicht genügen konnte. K. lässt die orthographie, die laute und flexionen der Felibersprache revue passieren und gibt dabei kurz die lateinischen oder deutschen quellenwerte an. Eine selbständige syntax ist nicht geliefert. In der laut- und formenlehre werden zur vergleichung in der regel nicht die altprovenzalischen, sondern die französischen laute herangezogen. Schon das deutet den vorwiegend praktischen zweck des buches an, das gleichwohl auch dem romanisten von fach willkommen sein wird. Hat doch der verfasser die Provence mehrfach bereist und sich bei abfassung und fertigstellung des werkes der unterstützung zahlreicher und hervorragender südfranzosen insbesondere Mistral's und de Berluc-Perusis' zu erfreuen gehabt.

Greifswald,

E. STENGEL.

VERMISCHTES.

EINE ENGLISCHE ZEITSCHRIFT IN DEUTSCHLAND VOM JAHRE 1837.

Ein zufall hat mir die ersten 34 nummern einer *The Englishman and spirit of the English journals in literature and science* betitelten zeitschrift in die hand gespielt, die vom 4. januar 1837 an zweimal wöchentlich im umfang von je einem halben bogen bei O. Wigand in Leipzig erschienen ist und die erste englische zeitschrift sein dürfte, die sich verbreitung des englischen in Deutschland zum ziel gesetzt hat. Ihr herausgeber ist C. H. Monicke gewesen, der sich über ihren zweck in der ersten nummer folgendermassen geäußert hat:

The study of the English Language and Literature has of late years been making rapid progress in Germany, and it affords a rational ground of delight to the impartial observer to perceive the many ties of common descent, of mutual esteem and kindred habits of thought and feeling by which these two nations are already so intimately connected, daily drawn more closely together. And it would, perhaps, be difficult to name two nations to whom the interchange of ideas could be more profitable. The qualities, which each possesses, seem to be those which, if united in the same people, would form a perfect specimen of national character. Whilst we desiderate in the English mind that calm spirit of patient research and philosophical investigation which so eminently distinguishes Germany, England presents a vast variety of features worthy of attentive study and imitation. This truth is so universally acknowledged, that it is not necessary, nor would our limits allow us, even if we were inclined, to dwell longer upon it. Notwithstanding the rapid increase in the number of those who apply themselves sedulously to the study of the English Language, the means of forming a just idea of the present state of mental cultivation in England have been, till now, comparatively limited, except through the diluted and unsatisfactory medium of translation.

To remedy this inconvenience is the object of the present publication, by placing in the hands of the lovers of English in Germany a cheap, and at the same time, thanks to the enterprising spirit of our Publisher, elegant volume, containing an impartial account of the most interesting productions that may appear in England. Although we shall not descend into the thorny path of party politics, we shall not neglect to give extracts from such speeches as may remind the reader of those illustrious statesmen who have raised the fame of British Eloquence to a level with that of the most celebrated orators of Greece and Rome.

Bound to England by the ties of birth, early associations and habits, attached to Germany by friendships formed, and innumerable proofs of kindness received in it, if our humble endeavours to produce a volume of rational amusement and instruction should tend, in the most remote degree, to promote a spirit of good will and esteem to the former, our object will have been fully attained and our exertions amply rewarded.

Auf eine anfrage beim inhaber der firma O. Wigand hin wird mir die nachricht zu teil, dass sich die zeitschrift nur zwei jahre lang gehalten habe. Über C. H. Monicke vermochte der genannte herr keine auskunft zu geben; die papiere aus jener zeit seien sämtlich vernichtet worden.

Berlin.

FLEMMING.

HILFSMITTEL
FÜR DEN FREMSPRACHLICHEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.
(Nachtrag zu bd. I, 510—519, 558—563.)

1) Nr. 2: Im Hölzelschen verlage sollen im herbste zwei grosse bilder: Paris und London erscheinen.

2) Nr. 13: Drei neue bilder.

3) Nr. 15 (F. E. Wachsmuth, Leipzig): 9 vorzügliche neue bilder.

4) Nr. 16: Jetzt im ganzen 90.

5) Nr. 17: Auf 60 angewachsen.

6) Nr. 21 (Frommann & Morian, Darmstadt): 21. Kamm - molch. 22. Karpfen. 23. Stubenfliege. 24. Maulwurfsgrille. 25. Mikroskopische süßwasserkrebse. 26. Seestern. 27. Haken-bandwurm. 28. Steinkoralle. 29. Verschiedene infusorien. 30. Urtiere. — Sehr gut.

7) Nr. 28: 4 neue bilder unter dem titel *Wandbilder für den unterricht in der vaterländischen geschichte*.

8) *Anschauungsbilder zur alten und neuen geschichte*. 25 bl., farben-druck; je 47:60 cm. Gesamtpreis mit text (von Wiener) 21 mk. Brauch-bar. Verlag von H. Hemmle, Weimar.

9) Nr. 34. (Hölzel, Wien.) Drei herrliche neue bilder: 63. Zwinger zu Dresden. 64. Wartburg. 65. Habsburg. Je 2 mk., aufgez. 3 mk. Als ergänzung zu Langls bildern.

10) *Grundrisse hervorragender baudenkmale*: 12, zusammen 10 mk., grösser: 74:98 cm. Verlag von Hölzel, Wien.

11) Nr. 40. (F. E. Wachsmuth, Leipzig). 27. Hamburger hafen. 28. Nordostsee-kanal. 29. Dresden. 30. Erzgebirge. 31. Zugspitze. 32. Bodensee bei Lindau. 33. Holländische marschenlandschaft. 34. Semmeringbahn. 35. Ungarische pussta. 36. Chinesische stadt. 37. Indische stadt. 38. Wüstenbild. 39. Bazar in Kairo. 40. Strassenbild aus Chicago. Sehr zu empfehlen.

12) Nr. 41: 35. Tatra. 36. Rhein. Hölzels geogr. charakterbilder, wirklich vollendeter öldruck, je 4 mk.

13) Nr. 42. Unter dem titel: GEISTBECK UND ENGLEDER, *Geographische typenbilder*, jetzt im verlage von A. Müller (Fröbelhaus), Dresden.

14) ENGLEDER, *Bilder für den geographischen anschauungsunterricht*: 1. Berchtesgaden. 2. Wettersteingebirge. 3. Moorgegend bei München. 4. Passau. 5. Würzburg. 6. Starnbergersee. 7. Bayerischer wald. 8. Mädelergabel. 9. Neustadt a. Haardt. 10. Eichstätt. — 117:90 cm. Je 2 mk., aufgezt. 3,50 mk. Text von Gruber. — Warm zu empfehlen. Verlag von R. Oldenbourg, München.

15) HOFFMANN, *Das alte Athen*, nach eigenen naturaufnahmen reconstruiert. 5 prächtige bilder, feinst. öldruck. 68:92 cm. Je 7 mk. Verlag von Hölzel, Wien.

16) SCHMIDT, *Wandtafeln zur mathematischen geographie*: 1. Bewegung der erde um die sonne. 2. Bewegung des mondes um die erde. 3. Sonnen- und mondfinsternisse. — 88:66 cm. Je 1,40 mk. (aufgez. 1,60 mk.). Text: 0,20 mk. Sehr gut. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

17) REIN, *Anschauungstafel für den glockenguss*, unter besonderer berücksichtigung von Schillers lied von der glocke. 93:63 cm. Unaufgez., mit text: 3 mk. Gotha, Friedrich Andreas Perthes.

Berlin.

FLEMMING.

NAIVE BERLINER SCHREIBUNG.

Un moyen de bien connaître certains côtés de la prononciation est de lire les écrits où des paysans, des gens du peuple sont mis en scène. (Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*.) Es wäre keine undankbare aufgabe, sich einmal die dramen unserer „modernen“ daraufhin anzusehen und sich z. b., um nur von der aussprache des ungebildeten berliners zu reden, mit der familie Wolff im Hauptmannschen *Biberpelz* oder der frau Lehmann in des genannten autors *Einsamen menschen* bekannt zu machen; und doch sind hier der übertreibungen so viele, dass ein klares bild nicht möglich wird. Vielleicht findet sich in den *N. Spr.* gelegentlich ein plätzchen für die phonetische wiedergabe eines gesprächs zweier aus dem volke; inzwischen aber dürften die folgenden, von ganz ungebildeten berlinern geschriebenen schulversäumniszettel die aufmerksamkeit des einen oder andern lesers auf kurze zeit in anspruch zu nehmen fähig sein, weil die verfassers des geschreibsels unter beachtung des grundsatzes: „schreibe, wie du sprichst!“ an manchen wörtern deutlich erkennen lassen, wie das, was sie geschrieben haben, in ihrem munde gelautet hat.¹

¹ Die originale natürlich in „deutscher“ schrift.

1) Montag den 18 November komt mein Sohn zur Schule ist vom Arzt so bestimmt worden er hat Lungenkartha Masahn Nesselfieber durchgemacht, soll sich aber erst ausdunsten. Frau ...

2) Jeehrter Herren Lehrer. Ich theile ihn mit da meine Kind alle eine Krankheit leiden und das der Fritz zwei Tage die Schule nicht besuchen konnte weil sehr an der Nase leidet und so schlimm war das er keine Luft bekam bitte ich um entschuldigung Frau ...

3) Herr Lehrer! Da ich am Sonntag früh Entbunden bin und ich mein Sohn Willi zu seine Groß Eltern daweil geschickt habe, den die Kindr sind doch schon Schlau genug und wolte Sie bitten mir doch wenn Sie Schul Arbeit auf bekom mit ein klein mit schiken. Hochachtungsvol ...

4) Herr Lehrer. Sie werden entschuldigen, das mein Sohn Fritz die Schuhle am Sonnabend versäuhmte weil ich ihm des Sonnabends vorleulich sehr nöhtig gebrauchte Frau ...

5) Geehrter Herr Lehrer sind sie doch so gut und lassen sie mein Sohn um 10 Uhr nach Hause gehen

6) Hochgeerter Hern Lehrer sie werden verzeihen da Artur ... Krank licht von Sonnabend zu bett er ist geschwolen den ganzen Körper ich kann im nicht Schiken nach die Schule, wenn er gesund wirt sein denn Schike ich im gleich nach die Schule Hochgeerter Hern Lehrer ich hätte doch gebeten mir nicht zur Schulstrafe nicht an zu Schreiben

Berlin 4ten Nowember.

Frau ...

7) Geehrter Herr Lehrer Sie Werden gütigs Entschuldigen, das mein Sohn Walter die Schule am Montag den 1. Juli nicht Besuchen konte, Da wir Geschefs, Leute sind, Und haben im Satwinkel einen Standt Da wird Es immer sehr Spät Er¹ wir zu Hause komen, Das Kind mus Diesen Weiten Weg hin und zurück Laufen, Da wird der Herr Geerte Herr Lerer wohl Einsehen, Das der Knaben Die Schule nicht besuchen Konte Wir Eltern behalten den Knaben nicht Gern zurik aus Der Schule, Da wir nicht wißen wo wir den Knaben des Sontags laßen Sollen, So sind wir gezwungen den Knaben mit zu nemen, Bette Gütigs um ferzeihung Geehrter Herr Lehrer Unterzeichnet sich Hochachtungsvoll Die Eltern Her und Frau ... Geschäfts Leute

8) Adolf konte nicht kom ich wahr wegen sein Ausschlag nachs Klinick Frau ...

9) geehrter Herr Lehrer sie werden gütigs verzeihn Wihr seihn gestern gezogen da rum Konte ich den gustav nicht zuhr schuhle Schikken

10) Gehrter Herr Lehrer da wir nach den Klinick waren wegen die Kopfschmerzen.

11) Werther Herr Lehrer Ich möchte ihn doch Ersuchen das sie mein Klein nicht Thurn laßen den er ist seit Kutzen erst wieder Gesund er war sehr krank an Lungen Zündung und der Herr Dochter es Verbothen hat er klagt schon wieder er hat Stiche. Frau ...

Berlin.

FLEMMING.

¹ = ehe.

RUSLANDORFEN.

(Satzung.)

Paris: Université Hall, Résidence pour les Étudiants Français & Étrangers, 35 Boulevard Saint-Michel. — Les étudiants sont reçus au semestre ou au mois; leurs amis, parents et professeurs reçoivent les bienvenus pour un séjour de durée quelconque quand il y aura place à la Résidence. — Après du tout accueil se peut réduire la dépense journalière: Cuisine, depuis 1 fr. 75 c. — Service, 45 centimes. — Les trois repas à la française, ensemble 4 fr. 75 c. (supplément pour le premier déjeuner à l'anglaise et l'afternoon tea). — Chauffage de la chambre et lampe de travail, 30 centimes à 1 franc, suivant la saison. (Premier déjeuner porté dans les chambres; second déjeuner servi à volonté suivant les heures de travail de chacun, de 10 heures et demi à 1 heure; dîner du soir en commun.) Le linge de bain n'est pas fourni. La maison peut se charger de l'entretien des vêtements et du linge personnel. — Les demandes d'admission accompagnées de deux références doivent être adressées, soit directement à la Résidence, à M^{me} R.-El-Chalouet, 35, boulevard Saint-Michel; soit à M. le Secrétaire du Comité de Patronage des Étudiants étrangers, à la Sorbonne.

Puy-Fénelque, Département du Lot: Académie de Toulouse. Der Direktor der schule in Puy-Fénelque, H. Vayssières, empfiehlt seine lehr- und erziehungsanstalt allen familien, deren söhne sich in der französischen sprache ausbilden wollen. Puy-Fénelque liegt am Lot, nicht weit von Cahors, Toulouse und Bordeaux (auszüge dorthin). 80 mk. monatlich: unterricht, zucker (zweimal wein täglich), wäsche mit inbegriffen. [Dr. Heinemann, Kreuzgymnasium Dresden.]

London: West Central Hotel, 73, 77, 79, 81, 83 (Ausgangung), 103, 105 Southampton Row, W.C. Sehr gut geführtes Temperance Hotel. Nahe dem Brit. Mus. und Holborn. Schlafzimmer für eine person 18 bis 2- (grössere zimmer 2- bis 26), für zwei personen 26 (3-) bis 2- (36) etc. Breakfast oder tea 12 bis 2- etc. Bedienung täglich 9d. [W. Vietor, Marburg.]

Leeds: Herr C. Durling (B. A. Interned. London Univ.). Dieser lehrt an der Modern Boys' School in Leeds. Bewohnt hieschen für sich (11 Bradford Grove, Beadingley, Leeds). 30s. bis 35s. die woche. Nimmt jederzeit deutsche, auch französische kollegen in seiner familie auf; würde sogar gegen deutsch-englischen unterricht austauschen. [R. Erso, Quedlinburg.]

Dresden.

WILHELM SCHRÖFFER.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

JANUAR 1897.

HEFT 9.

DIE ENTWICKLUNG DER HÖHEREN KNABENSCHULEN IN ENGLAND.

Kap. III.

DIE WEITERE ENTWICKLUNG DER STIFTUNGSSCHULEN, BES. DER SOG.
„ÖFFENTLICHEN SCHULEN“ BIS ZUM ANFANG DES 19. JAHRHUNDERTS.

Die entwicklung des höheren schulwesens in England von der mitte des 17. bis zum anfang des 19. jahrhunderts bildet kein erfreuliches bild. Die aristokratie, die durch die revolution von 1688 zur herrschaft gelangte, hat das erbe, das der enthusiasmus der renaissance und reformation dem englischen volke übermacht hat, nicht bloss nicht vermehrt, sondern sogar veruntreut und verschleudert. Die gründung neuer schulen hört mit dem anfang des 17. jahrhunderts fast vollständig auf; in den folgenden anderthalb jahrhunderten ist kaum eine einzige entstanden, die zu den „grossen öffentlichen schulen“ gezählt werden kann.¹ Ausserdem aber hat man die bestehenden schulen aus volksbildungsanstalten zu ausschliesslichen pflanzstätten der aristokratie umgestaltet, indem man die wohlthat der freien erziehung illusorisch machte und sie dadurch den armen verschloss.

In Eton zum beispiel waren nach den statuten die wöchentlichen unterhaltungskosten eines freischülers auf 10 d. (80 pf.)

¹ *Whitaker's Almanack* zählt 55 *great public schools* auf. Von diesen ist keine gegründet zwischen *Bradford Grammar School* (1662) und *Hayleybury College* (1806).

angesetzt; allerdings erhielt nach denselben statuten ein stiftsherr 10l. gehalt jährlich, und dem entsprechend waren die gehälter der lehrer. Als nun das einkommen von Eton durch die vermehrung des grundwertes sich rasch vervielfältigte, während der geldwert in derselben weise abnahm, hielt sich die verwaltung an den wortlaut der bestimmungen, wusste sich aber auf nicht immer sehr ehrlichen umwegen des vermehrten einkommens der schule zu bemächtigen.¹ Andere bestimmungen, wie dass die stiftsherrn keine pfarrstelle mit seelsorge bekleiden sollten, brach man ganz offen.² Und doch heisst es in den statuten:³ „Die statuten sollen in ihrem einfachen grammatischen sinne gedeutet werden. Der probst, die stiftsherrn und die schüler sollen feierlich schwören, dass sie keine dispensationen davon annehmen wollen. Wenn jemand auf den antrieb der alten schlange versucht, die statuten ungültig zu machen, so soll er des meineids für schuldig erachtet werden.“⁴ Aber was fragte man im frühlichen genusse der reichen einkünfte viel nach „modernem papieren“? In Winchester riss der vorsteher schon früh einen grossen teil der einkünfte des kollegs an sich. Im jahre 1636 erliess erzbischof Laud nach einer visitation der anstalt bestimmungen gegen dieses vorgehen,⁵ aber wie es scheint ohne dauernden erfolg. Im jahre 1710 nämlich heisst es in einer klage des untervorstehers (*sub-warden*) und der schatzmeister (*bursars*) gegen den vorsteher: „Für die schüler des kollegs ist, wie man weiss, so schlecht gesorgt, dass sie ihren freunden zur last fallen; und obgleich das kolleg bessere vorkehrungen für sie hat treffen wollen, so sind in folge der grossen ansprüche, die von dem vorsteher gestellt werden, die einkünfte des kollegs hierfür nicht hinreichend, da der vorsteher mehr

¹ Eine art, wie dies geschah, war folgende: Bei erneuerung der pachtverträge liessen der probst und die stiftsherrn von Eton die pächter hohe geldsummen zahlen, die natürlich die vermehrung des pachtwerts darstellten, und verteilten diese unter sich. Allein in den 20 jahren vor 1862 sind auf diese weise 127,700l. eingenommen worden. Howard Staunton p. 12.

² Bei dem schwur sagte man einfach, wenn man an diese bestimmung der statuten kam: *I cannot keep this* oder *I beg to pass over this* und glaubte, sich dadurch zu salviren. *Contemporary Review* bd. 4 p. 158.

³ Vgl. Maxwell Lyte p. 500.

⁴ Kirby p. 320 ff.

von den jährlichen einkünften des kollegs für seinen eigenen gebrauch hat als alle siebenzig schüler zusammen“.¹ Die lehrer, für die auch aus den vermehrten einkünften nichts abfiel, halfen sich auf andere weise. In den statuten von Winchester war ihnen ausdrücklich verboten, von den freischülern, ihren eltern oder freunden irgend welche bezahlung für unterricht zu „verlangen, zu fordern oder zu beanspruchen“ (*exacting, asking, or claiming*). Nichtsdestoweniger setzte man ihnen 10 l. für gaben an die lehrer (*masters' gratuities*) in die rechnung und beruhigte sein gewissen durch beifügung der formel „wenn es erlaubt ist“ (*if allowed*). Diese unregelmässigkeit wurde durch dr. Goddard, hauptlehrer von 1793—1810, beseitigt, der nach seinem abgange dem kolleg 25000 l. für die lehrer vermachte. In Eton herrschten auch mit bezug hierauf ganz ähnliche zustände.²

Die schulen von Harrow und Rugby waren, wie schon erwähnt, in erster linie für die kinder der einwohner dieser orte und der umgegend bestimmt. Als nun diese schulen durch die gunst der lage und der umstände zu reichthum und glanz kamen, wurden die dorfkinder davon ausgeschlossen und der forderung der statuten dadurch genügt, dass eltern selbst sich in Harrow oder Rugby niederliessen, um dadurch den unterricht für ihre kinder billiger zu haben.³ Die bestimmung, dass nur arme kinder eine ganz oder teilweise freie erziehung haben sollen, wird an allen diesen schulen noch heute so ausgelegt, dass man das vermögen der kinder selbst und nicht das der eltern in betracht zieht.

Wenn wir nun weiter betrachten, was den freischülern, für die die anstalten doch gestiftet waren, geboten wurde, so bietet sich uns ein trauriges bild. Schon im jahre 1635 heisst es von den scholars von Eton bei gelegenheit eines streites: „Sie sind des frühstücks, der kleidung, des bettzeugs und der notwendigsten

¹ Ds. p. 533/34.

² Hier hatte jeder *colleger* dem hauptlehrer 6 l. zu zahlen. Dr. Hawtrey (1834—1853) verzichtete zuerst auf diese summe, und es wurde dafür ein neuer flügel an das college angebaut. Maxwell Lyte p. 421.

³ Dr. Vaughan, hauptlehrer von Harrow (1845—1859), hat eine tag-schule für die dorfkinder errichtet, an der der unterricht nur 5 l. im jahre kostet, und die mit der „öffentlichen schule“ in verbindung steht; dasselbe ist in Rugby geschehen.

lebensbedürfnisse beraubt, die die statuten ihnen reichlich gewähren, und gezwungen, mit schlechter dürftiger kost und einem groben kurzen mantel zufrieden zu sein, während die einkünfte des kollegs unter wenigen geteilt werden¹. Über die schlaf-räume der schüler habe ich schon gesprochen; man führte hier nicht nur keine verbesserungen ein, sondern liess sie, wie sie waren, ohne möbel, mit gebrochenen fenstern, kurz in jämmerlichem zustande. Dort waren die knaben von abends 8 uhr bis zum andern morgen, ohne die geringste aufsicht und ganz sich selbst überlassen.² Die nahrung war durchaus ungenügend. Ein frühstück gab es überhaupt nicht, denn das war in den statuten nicht vorgesehen.³ Mittags war das essen einförmig und reichte oft nicht aus, so dass die kleineren sich mit den knochen begnügen mussten;⁴ thee gab es nicht, und auch das abendessen war höchst dürftig, meist aus einer art wasserpudding bestehend.⁵ Dazu kamen fasttage und halbe fasttage, die streng gehalten wurden, nachdem die reformation längst durchgeführt war.⁶ Sydney Smith, der in Winchester war, sagt von seinem leben dort: „Das ganze war ein system der misswirtschaft, der vernachlässigung und des lasters. Es gab nie genug von der gewöhnlichsten kost, und die kleinen knaben konnten sehen, wie sie fertig wurden“.⁷

¹ Maxwell Lyte p. 231.

² *If the menial services enforced were incompatible with the position, and unfavourable to the training of a gentleman, the want of privacy was quite as injurious to the moral feelings. A boy who passed unscathed the ordeal of a Colleger's life must have been gifted in no common degree with purity of mind and strength of will.* Ds. p. 418.

³ *But, as at Eton, there was no special ordinance about breakfast, that meal being a less formal one amongst all classes in old times than in the present no breakfast at all was provided for the King's scholars at Westminster for many generations up to the year 1846.* Blackwood vol. 100 p. 318.

⁴ In Westminster galt folgendes epigramm:

*Carnem prima vorat classis sine jure; Secunda
Jus omne; omne sibi Tertia sumit olus.
Interea mensae qui accumbit Junior imae
Vix aura infelix vescitur aetherea.* Ds.

⁵ *Winchester College by Old Wykehamists* p. 88.

⁶ Ds.

⁷ Ds. p. 89.

Selbstverständlich konnte da von einer freien erziehung nicht mehr die rede sein. Die knaben hatten meist noch ein privatzimmer in einem kosthause, wo sie frühstückten und die ungenügende ernährung, die ihnen die schule bot, ergänzten. „Knaben, deren eltern nicht im stande waren, ein privatzimmer zu bezahlen, hatten entbehrungen zu erdulden, die ein schiffsjunge nicht hätte ertragen können, und die man für unmenschlich halten würde, einem galeerensklaven aufzuerlegen“. ¹ Daher kostete in Winchester schon am ende des vorigen jahrhunderts die „freie“ erziehung 60 l.; in Eton berechnete man sie auf 80 l. jährlich, und ähnlich war es an anderen schulen. Es ist so auch erklärlich, dass die freistellen wenig begehrt waren: in Eton waren 1840 von den 70 nur 35 besetzt. ² Erst von dieser zeit an ist in den zuständen eine allmähliche und durchgreifende besserung eingetreten. ³

Was die *zulassung* zu den vorteilen betrifft, die mit den stiftungsschulen verbunden waren — freistellen an der schule, stipendien zu Oxford und Cambridge, pfründen und pensionen (*fellowships*) —, so herrschte hier von unten nach oben das system der gönnerschaft und der ernennung. Eine prüfung fand zwar meistens statt, aber sie war bloss eine form oder eine farce. In Winchester sollten nach den statuten die freischüler des gesanges kundig sein (*in plano cantu competenter instructos*); man fragte demgemäss die schüler, welche zu einer stelle ernannt waren, ob sie singen könnten, worauf sie nach vorhergehender instruktion anworteten: *All people that on earth do dwell*; hiermit erklärte sich der examiner für befriedigt. ⁴ Wenn man in Westminster in das kolleg oder die universität gewählt sein wollte, so musste man unbedingt unter den 7 wählern einen freund haben oder sich erwerben. „Es war gar keine verstellung oder heimlichkeit dabei; man bat um ernennungen und ver-

¹ Maxwell Lyte p. 419.

² *Contemporary Rev.* vol. 4 p. 149 ff.

³ Heute ist die verpflegung an den „öffentlichen schulen“ ausgezeichnet, und die kosten sind für freischüler verhältnismässig gering. In Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse brauchen die freischüler für kost und wohnung nichts zu zahlen; in Harrow, Rugby, Shrewsbury, St. Paul's wird ihnen das schulgeld oder ein teil desselben erlassen.

⁴ Vgl. Charles Wordsworth a. a. o. p. 218 ff.

sprach solche als etwas ganz natürliches¹. Die freistellen von Eton waren im vorigen jahrhundert sehr gesucht, denn darauf folgten gewöhnlich stipendien in Cambridge und *fellowships*, d. h. eine versorgung für das ganze leben. Wir lesen daher, wie der probst bei jeder wahl von einflussreichen personen, ja vom könige selbst empfehlungsbriefe erhielt, und wie minister für ihre brüder und vettern diese einträglichen sinekuren erlangten.² Solche stellen erbten sich dann in familien fort, so dass manche familien freistellen in Eton und stipendien und *fellowships* in Cambridge fast als einen teil ihres geburtsrechtes betrachteten.³ Das dauerte etwa bis in die mitte unseres jahrhunderts, wo mit dem ganzen system aufgeräumt wurde, und wirkliche allen zugängliche prüfungen an die stelle der ernennungen und scheinprüfungen traten.

Vollständig ungenügend war bis zum anfange dieses jahrhunderts die zahl der lehrer an den schulen. Westminster hatte 1651 bei 300 schülern nur 3 lehrer, Winchester unter dr. Warton (1766—1793) ebenfalls nur 3, allerdings bei nur 157 schülern, und in Eton fand dr. Keate, als er 1809 hauptlehrer wurde, bei 570 schülern 9 lehrer; es kamen klassen von 170, ja 198 schülern vor.⁴ Hierunter litt in erster linie die disziplin. Es wurde den hauptlehrern schwer, mit so geringer hülfe die wilden knaben in ordnung zu halten. Daher berichten die annalen der schulen von häufigen rebellionen, bei denen die schüler zusammen die schule verliessen und es auch wohl zu thätlichkeiten kam. Sie endeten gewöhnlich mit auspeitschung oder relegation der schuldigen.⁵

¹ Blackwood vol. 100 p. 324. In Merchant Taylors' und St. Paul's School lag die ernennung ganz in den händen der kuratoren.

² Maxwell Lyte p. 224, 269 f. a. a. o. In Winchester beanspruchte die krone lange das recht, schüler zu ernennen. Karl II. z. b. ernannte jährlich 2 bis 3 knaben, aber dies system der königlichen briefe hörte schon 1726 auf, indem die wähler sich auf ihren eid, die würdigsten zu wählen, beriefen. Kirby p. 73 ff.

³ Maxwell Lyte p. 308.

⁴ Maxwell Lyte p. 368 f.: *Dr. Keate found himself the sole teacher in school of about 170 boys, and the number continued to increase. Mr. Edward Coleridge remembers being one of 198 boys in the Headmaster's division, and as we might expect, he was only called up to construe twice in the course of a half.*

⁵ In Winchester fanden rebellionen statt in den jahren 1774, 1793 und 1818; in Eton 1768, 1773, 1798, 1810, 1818 und 1832. Im jahre 1818

Das traditionelle mittel der strafe blieb und bleibt in England an den öffentlichen schulen, wie zur zeit von Colet und Busby, die *körperliche züchtigung* durch die rute oder peitsche, die der hauptlehrer oder auch der zweite lehrer vornimmt. In Eton galt überhaupt keiner für eingeweiht, der nicht dreimal an dem berühmten block gekniet und die rute gespürt hatte. Die hauptlehrer leisteten im prügeln ausserordentliches. Am schlimmsten muss es aber doch wohl dr. Keate von Eton (1809—1834) getrieben haben, der ein wahres vergnügen an der exekution hatte und einmal 80 knaben hintereinander durchprügelte;¹ doch war eben dieser lehrer bei seinen schülern beliebt und angesehen. An anderen schulen ging es gerade so.² Die schüler selbst empfanden die körperliche züchtigung durchaus nicht als eine schande. Im jahre 1818 wollte der hauptlehrer von Charterhouse, dr. Russell, statt der rute geldstrafen einführen. Die schüler sahen dies als eines gentleman unwürdig an und verlangten die wiedereinführung der rute. Dr. Russell gab nach, und am andern morgen stand in der schule ein haufen birkenruten. Fast zwei stunden lang war er mit der rute thätig.³ Und wie die schüler dachten die männer über die prügelstrafe. Dr. Samuel Johnson hatte die schule zu Lichfield besucht, an deren spitze ein gewisser mr. Hunter stand, der die knaben unbarmherzig und oft unvernünftig durchprügelte. Dennoch sagte Johnson mit bezug hierauf zu Boswell: „Dass meine lehrer mich prügelten, war sehr gut. Sonst würde nichts aus mir geworden sein.“ Und ein anderes mal äusserte er sich folgendermassen: „Ich möchte lieber, dass die rute der allgemeine schrecken aller sei, um sie zum lernen zu bringen, als dass man einem kinde sagte: wenn du so oder so handelst, wirst du mehr als deine brüder geachtet werden. Die rute bringt eine wirkung hervor, die in sich endigt. Ein kind fürchtet

fanden ähnliche rebellionen in Harrow, Charterhouse und Shrewsbury statt. Vgl. Kirby a. a. o. und Maxwell Lyte a. a. o.

¹ Maxwell Lyte p. 372 ff. Von diesem original werden viele anekdoten erzählt, die allerdings zum teil wohl nur „gut erfunden“ sind. Einmal soll er gesagt haben: *Blessed are the pure in heart! mind that; it's your duty to be pure in heart. If you are not pure in heart, I'll flog you.*

² Vgl. Blackwood vol. 91 und vol. 100; ferner *Winchester by Old Wykehamists* a. a. o.

³ Zimmermann a. a. o. p. 84.

sich gepeitscht zu werden und macht seine aufgabe, und damit ist die sache zu ende, während man dadurch, dass man wettbewerb und vergleich der überlegenheit verlangt, den grund zu dauerndem unheil legt, ja geschwister zum hasse gegen einander anreizt“.¹ Andere allerdings wie Steele und Smollett verdamnten das prügeln als barbarisch auf das schärfste.² Dr. Arnold behielt die körperliche strafe im prinzip bei, „da sie in passender weise der natürlichen unterlegenheit des knabenalters entspreche und sie ausdrücke und daher für personen in diesem zustande nicht besonders erniedrigend sein könne“; er beschränkte sie aber auf sittliche vergehen und suchte die knaben zu ermutigen, sich darüber zu erheben.³

Über nichts ist soviel geschrieben und geklagt worden, wie über die missbräuche des sog. *fagging-systems*. Dasselbe war die ergänzung des *monitorial-* oder *präfektensystems*, d. h. der regirung der knaben durch sich selbst. Dafür dass die schüler der obersten klasse gewisse pflichten und verantwortlichkeiten auf sich nahmen, hatten sie ein recht auf die dienste der kleineren knaben. Das system war, wie schon erwähnt, von bischof Wykeham eingeführt und dann in allen übrigen schulen nachgeahmt worden, besonders wohl, weil ihre geringen mittel ihnen im anfang versagten, diener zu halten, und später als sie reicher wurden, die verwaltungen die einkünfte an sich rissen. Bei gehöriger überwachung eine schule der männlichkeit für die jugend, artete es, wo eine solche fehlte, leicht in tyrannei aus. Gerade während des 18. jahrhunderts treten nun die schatten-seiten des systems in der grellsten weise hervor. Am schlimmsten war es immer unter den stiftungsschülern, die, wie schon er-

¹ *Boswell's Johnson* ed. Malone 1821 I, 18; II, 233, 236. Auch nahmen sich Johnson und Boswell eines schottischen lehrers an, der wegen angeblicher misshandlung seiner schüler abgesetzt worden war. Ds. II, 270—72.

² *Spectator* no. 168, wo es von Eton heisst: *Many a white and tender hand which the fond mother had passionately kissed a thousand and a thousand times, have I seen whipped until it was covered with blood; perhaps for smiling, or for going a yard and a half out of a gate, or for writing an o for an a or an a for an o. These were our great faults! Many a brave and noble spirit has been there broken, others have run from thence, and were never heard of afterward.* Vgl. auch *Roderick Random* von Smollett, ch. II.

³ *Life of Dr. Arnold* by Dean Stanley p. 114 f.

wähnt, ohne aufsicht in grossen sälen zusammenschließen; die pensionäre bei den lehrern (*commoners*) waren etwas besser daran. Lange beschreibungen der leiden eines *fag* finden sich bei allen, die das leben an öffentlichen schulen geschildert haben. In Westminster hatte solch ein kleiner knabe eine knechtschaft der schlimmsten art zu ertragen. Er musste seinen „herrn“ wecken, feuer anzünden, kaffee oder thee kochen, ausgänge besorgen u. a. m.; dabei war er ein wandelnder kramladen, der in unerschöpflichen taschen federn, bleistifte, tinte und gummi in genau vorgeschriebener menge barg; er hatte auch immer papier für seinen herrn bereit zu halten — kurz, er hatte eigentlich nie ruhe und fand zum lernen keine zeit. Dazu drohten ihm beständig grausame misshandlungen (*bullying*), ohrfeigen, fusstritte, schläge, ein ganz raffinirtes bis ins einzelne ausgearbeitetes martersystem. Es gab *fags* erster und zweiter klasse, so dass manche knaben zugleich peiniger und gepeinigte waren.¹ Ähnlich lagen die verhältnisse in Charterhouse,² Harrow,³ Eton,⁴ Rugby⁵ und Westminster.⁶ Die scene in *Tom Brown's School-days*, wo der kleine Tom vor dem feuer geröstet wird,⁷ soll in der that in Rugby unter dr. James (1778—1794) stattgefunden haben.

¹ Blackwood vol. 100 p. 317 ff.

² Ds. vol. 96 p. 464.

³ Zimmermann a. a. o. p. 89.

⁴ Maxwell Lyte p. 337, 397, 417. *New arrivals went by the name of Jews, and had to submit to a terrible amount of bullying. The custom of tossing them in blankets to the line: IRIS AB EXCUSO, MISSUS AD ASTRA, SAGO was given up about the year 1832, in consequence of an accident which nearly proved fatal to the late Rowland Williams.*

⁵ Blackwood vol. 62 p. 550: *Warming two or three cold beds by one's own natural caloric was not a pleasant process, neither was running two miles and back at four o'clock in the morning to take up the night-lines which the praepostor had set in the evening the best preparation for first lesson at seven. Blacking shoes, cleaning knives and forks, and carrying up the water from the pump to the dormitory ... would be thought hard measure by a schoolhouse fag of the present day.*

⁶ Vgl. Kirby p. 406 f., wo ein fall von tyrannisierung eines jungen knaben nach seinem eigenen briefe an seinen vater und dessen brief an dr. Warton, sowie die folgende untersuchung und der weggang des knaben erzählt wird.

⁷ *Tom Brown's Schooldays*, ch. 8.

Aber diese rohheit der schuljugend stand mit den allgemeinen sitten durchaus im einklang und erregte daher gar keine verwunderung. Solange es noch 154 bis 160 vergehen gab, auf denen die todesstrafe stand — unter ihnen der diebstahl eines gegenstandes im werthe von 5 s. aus einem laden —, so lange in jeder generation nach der berechnung Samuel Johnsons noch etwa 150000 menschen im schuldgefängnis umkamen, kümmerte man sich wenig um die leiden der schuljugend. Und vielleicht waren diese leiden für die durchschnittsknaben nicht immer eine schlechte vorbereitung für das leben. Es lag einerseits etwas demokratisches und für das leben vorteilhaftes darin, dass die jungen aristokraten hier einmal die dienste von lohnskklaven verrichten mussten, andernteils wurde oder sollte doch durch die gesetzmässige geregelte herrschaft der noch viel schwerer empfundenen tyrannischen willkürherrschaft der stärkeren über die schwächeren vorgebeugt werden, eine absicht, die allerdings nicht immer erreicht wurde. Endlich erschien vielen englischen pädagogen das *fagging*-system unzertrennlich von dem *monitorial*- oder präfekten-system, auf das man als das charakteristische merkmal der englischen öffentlichen erziehung stolz war. In wirklichkeit wirkten die schulerfahrungen auf durchschnittsknaben charakterstärkend, wenn auch nicht veredelnd; zarteren naturen allerdings thaten sie oft unersetzlichen schaden. Der dichter Cowper, der melancholisch und schliesslich wahnsinnig wurde, gehört seinem eigenen geständnisse nach zu den opfern des rohen pennisimus von Westminster,¹ und auch auf Shelleys empfängliche dichternatur hat das leben zu Eton keinen günstigen einfluss ausgeübt.² Aber für solche ausnahmenaturen sind eben öffentliche institutionen nicht berechnet. Heute sind auch hier die misstände abgestellt worden; die dienste eines *fag* beschränken sich in den meisten fällen nur auf hülfe beim spiel (ballholen u. dgl.), während diener die häuslichen arbeiten versehen.

Natürlich haben auch die kämpfe der schüler mit den aussenstehenden (barbaren, plebejer, in Westminster *skies* genannt —

¹ Vgl. *Tirocinium*, wo es heisst: *The rude will scuffle through with ease enough, Great schools suit but the sturdy and the rough.*

² Ähnlich sagte lord Chatham zu lord Shelburne: *That he scarce observed a boy who was not cowed for life at Eton, that a public school might suit a boy of turbulent forward disposition, but would not do where there was any gentleness.* Maxwell Lyte p. 349. Ds. p. 397/398.

Volskies wohl aus *Volsci* im gegensatz zu den römern) auf gehört, wie sie in Westminster, Eton und sonstwo stattfanden.¹

Was den *unterricht* angeht, so blieb man während des ganzen 17., 18. und des anfangs des 19. jahrhunderts auf dem standpunkte der renaissance stehen. Die klassischen studien herrschten unbeschränkt. Alle errungenschaften des menschlichen geistes in der mathematik und den naturwissenschaften, die ganze moderne welt, ihre sprachen, ihre litteraturen, ihre geschichte, selbst die eigene litteratur und geschichte blieben für die pflanzstätten der englischen aristokratie eine *terra incognita*. In Eton lernten im vorigen jahrhundert die jüngeren knaben an freien tagen notdürftig schreiben und rechnen, einige aus der fünften klasse etwas geographie und zwar nach — Pomponius Mela, Kornelius Nepos und Cellarius und die, welche lange genug blieben, ein wenig geometrie nach Euklid.² Noch am anfang dieses jahrhunderts erteilte der schreiblehrer in Eton auch den mathematischen unterricht, stand aber den übrigen lehrern an ansehn und würde keineswegs gleich.³ Auch religiöse unterweisung fehlte vollständig. In Eton schlief man am sonntag morgen lange und wohnte dann nachmittags zwischen 2 und 3 uhr der vorlesung irgend eines buches (*prose* genannt) bei, während deren ein schrecklicher lärm herrschte, so dass sie ein beständiges ärgernis für die lehrer und sicherlich keine erbauung für die schüler war.⁴ Ähnlich ging es in Winchester, Harrow und anderen schulen zu.⁵

Auch in den *klassischen studien*, die das feld allein beherrschten, waren die leistungen recht unbedeutend. Als lehrbücher dienten noch immer die sog. *Eton Grammars*, verschlechterungen von Lilys und Camdens grammatiken, ferner recht mangelhafte chrestomathien aus lateinischen und griechischen dichtern und prosaikern.⁶

¹ *Blackwood* vol. 100 p. 307 f. Maxwell Lyte p. 336. Vgl. auch Dickens, *David Copperfield*, ch. XVIII.

² Maxwell Lyte p. 319.

³ Maxwell Lyte p. 371 f.

⁴ Ds.

⁵ Zimmermann p. 80 ff.

⁶ Es waren vorzüglich eine sammlung von zitatzen zum auswendiglernen, *Epigrammatum Delectus* genannt, ferner sammlungen unter den titeln

Von vollständigen schriftstellern las man besonders Homer, Virgil und Horaz. Der unterricht blieb ziemlich äusserlich, und von einem eingehen auf den klassischen geist und die klassische kultur war gar nicht die rede. Man „konstruirte“, wie man es nannte, lernte auswendig und machte verse. Besonders im verfertigen lateinischer und griechischer verse brachte man es zu grosser geschicklichkeit. Eine falsche quantität oder ein ungenaues zitāt fiel im parlamente sofort auf.

Der unterricht wurde seit dem vorigen jahrhundert zuerst in Eton und dann an den meisten anderen öffentlichen schulen nicht in der schule von den lehrern, sondern privatim von den privatlehrern, sog. *tutors* gegeben. In der schule wurde nur aufgesagt und abgehört; präparirt wurde bei dem *tutor*, der meist auch zugleich lehrer an der schule und pensionsvater der ihm anvertrauten knaben war. Dies system, das sog. *tutorial system*, welches heute an den öffentlichen schulen allgemein ist, ergab sich aus den verhältnissen. Bei den grossen klassen und der sitte in einem saale zu unterrichten, wo es gewöhnlich ziemlich lärmend zugeht,¹ war ein wirklicher unterricht in unserem sinne kaum möglich. Auch entsprach die sitte des privatunterrichts dem aristokratischen charakter der schule und war ausserdem sehr einträglich für die lehrer. Besonders vornehme oder reiche zöglinge brachten sogar ihren privattutor mit, der ihre studien zu leiten hatte.² Das system ist natürlich sehr kostspielig und verleitet faule schüler zur unselbständigkeit, während es fleissigen und strebsamen gelegenheit gibt, unter

Scriptores Romani et Graeci; Poetae Graeci; Selecta ex Ovidio, Tibullo et Propertio; Pentalogia des dr. Burton (5 griechische dramen, wohl in auszügen). Maxwell Lyte nennt die *Poetae Graeci*: *a book then very meagre and insufficient*, die *Scriptores Graeci*: *a wretched compilation*, die *Scriptores Romani*: *an odd but interesting compilation, bearing, up to the last edition, the impress of a mind which contemplated not merely elegant scholarship, but the training of young men for a Parliamentary career, for it contained a good deal of fine hard Latin about oratory and public virtue, and, though it was woefully inadequate as a thread of beads to illustrate Roman history, it betokened a lofty purpose corresponding to Lord Chatham's ideas, and it was a great relief to the intellect.* Maxwell Lyte p. 364 f.

¹ Vgl. Wordsworth a. a. o. p. 378.

² Peregrine Pickle bringt seinen *tutor* nach Winchester mit. Smollett, *Peregrine Pickle*, ch. XV.

sachverständiger leitung auch über die schulstudien hinauszugehn. Interessant ist in dieser beziehung ein brief des späteren bischofs Wordsworth als schülers zu Harrow an seinen bruder Christopher (13. febr. 1824). „Es ist jetzt samstag abend“, schreibt er, „und ich habe eine so fleissige woche beendet, wie ich je in meinem leben verbracht habe; ich habe 120 lateinische hexameter gemacht — gegenstand „ein stiergefecht“; ein lateinisches exercitium, 50 zeilen; eine übersetzung; lyrische verse, 19 strophen; ausserdem jeden tag 30 zeilen Juvenal konstruiert und auswendig gelernt — die kerls haben sich vorgenommen, dieses vierteljahr schrecklich zu büffeln. Einige machen 6 oder 7 kapitel Thucydides, andere Herodot, andere griechisches drama — ausserdem Juvenal, Livius, Tazitus u. s. w. — jeden tag extra! Einige haben sich soweit in die wolken verstiegen, dass sie Aristophanes lesen und des scherzes halber müssen es schon die *Nubes* sein“.¹ Ein anderes mal teilt er demselben triumphirend mit, dass er in einem vierteljahre zwei griechische dramen gelesen und einen abschnitt aus Vergils *Georgica* auswendig gelernt habe.² In der that fanden knaben, die etwas lernen wollten, an ihrer schule wohl dazu gelegenheit; die mehrzahl lernte aber sehr wenig. Am schlimmsten stand es in dieser beziehung in Eton.³ Auch kümmerten sich die lehrer nur um die befähigten schüler; die preise und stipendien in Oxford oder Cambridge erringen und dem namen der schule ehre machen konnten; die mittelmässigen und trägen liess man ihre eigenen wege gehen.⁴

Die dem unterrichte gewidmete zeit hatte seit dem 16. jahrhundert sehr abgenommen, während die spielzeit entsprechend

¹ Charles Wordsworth a. a. o. p. 19.

² Brief vom 21/3 1825 ds.

³ Maxwell Lyte p. 318. Vgl. auch *Contemporary Review* III p. 557 ff.: *If a boy of parts chooses to work at Eton, Eton will do him justice, and he will do Eton justice We fear, however, that we must own that these brilliant specimens are, when compared with the numbers of the school, RARAE AVES. The characteristic which popular opinion attributes to Eton is, alas! inveterate idleness, an utter want of any obligation to work, the utter fruitlessness of years of nominal education, and popular opinion scarcely goes beyond the truth of the matter. It is a melancholy fact that most boys leave Eton ignorant of the very elements of what they have been learning for periods varying from three to six years.*

⁴ Zimmermann p. 76.

zugenommen hatte. Im sommer wurde wegen des cricket-spiels überhaupt wenig gearbeitet; im winter arbeiteten die, welche wollten, etwas mehr.¹ Die zahl der freien tage war sehr gewachsen. Selbst in einer gewöhnlichen arbeitswoche war in Eton diensttag ganz frei, donnerstag ein freier nachmittag und samstag um 4 uhr frei, und an den übrigen tagen war nur 4 stunden unterricht.² Dazu kam die grosse anzahl von religiösen oder wettspielen gewidmeten feiertagen.

Es ist deshalb nicht bloss eine konsequenz der *laissez faire*-theorie, wenn Adam Smith in seinem *Wealth of Nations*³ die frage, ob öffentliche stiftungen der erziehung günstig seien, für die universitäten und höheren schulen verneint. Er ist vielmehr der ansicht, dass sie die notwendigkeit des fleisses und eigener anstrengung bei den lehrern mehr oder weniger vermindern und dadurch die schulen und universitäten verderben. Er hält es daher für besser, wenn das unterrichtswesen ganz und gar der freien konkurrenz überlassen bleibt; nur für die volksschulen will er eine geringe staatshülfe gestatten.

Dass aber bei allen ihren fehlern die öffentlichen schulen ihre grossen vorzüge gehabt haben, das zeigt in erster linie die lange reihe grosser staatsmänner, feldherrn, parlamentarier, dichter und gelehrten, die aus ihnen hervorgegangen sind. Und in noch viel höherem masse beweist dies das zeugnis dieser grossen männer selbst und ihre anhänglichkeit an ihre bildungsstätten. Dichter wie Gray⁴ und Byron⁵ haben ihre schulen

¹ Ch. Wordsworth a. a. o. p. 19.

² Maxwell Lyte p. 312.

³ Book V, ch. II, part. III, art. 3.

⁴ Gray singt in seiner *Ode on a distant Prospect of Eton College*:

*Ah happy Hills, ah pleasing Shade,
Ah Fields below'd in vain,
Where once my careless Childhood stray'd
A stranger yet to Pain!*

⁵ Byron, *Hours of Idleness: The Tear*:

*Sweet scene of my youth,
Seat of Friendship and Truth,
Where love chased each fast-fleeting year.
Loth to leave thee I mourn'd,
For a last look I turn'd,
But thy spire was scarce seen through a Tear.*

Byron war ein schüler von Harrow.

besungen, Wellington hat bekanntlich die spielplätze von Eton als den ort bezeichnet, wo die schlacht bei Waterloo gewonnen worden sei, und der berühmte staatsmann Canning, ebenfalls ein etonianer, drückt sich über den wert der öffentlichen schulen folgendermassen aus: „Fremde fragen oft, auf welche weise in England eine ununterbrochene reihe hervorragender männer gesichert werde, die mehr oder minder hervorragend geeignet sind für die erfüllung parlamentarischer und amtlicher pflichten. In erster linie, antworte ich, verdanken wir dies unserem system der öffentlichen schulen und universitäten In den öffentlichen schulen und universitäten wird die jugend Englands durch eine disziplin, welche seichte urteile oft zu unterschätzen versucht haben, für die pflichten des öffentlichen lebens vorbereitet. Es gibt einzelne glänzende ausnahmen, aber im allgemeinen bin ich überzeugt, dass England ohne sein system der öffentlichen erziehung nicht sein würde, was es ist, und dass kein anderes land ohne die vorteile eines solchen systems werden kann, was England ist.“¹

In diesen worten ist der hauptvorzug der öffentlichen schulen ausgesprochen; er liegt nicht in der geistigen, sondern in der *charakterbildung*. Das system der selbstregirung durch die schüler, der korpsgeist, der, wie schon bischof Wykeham es gewollt hatte,² die schule überdauert und ein band für das leben schlingt, die körperlichen spiele — alles das war darauf berechnet, die knaben zu freien bürgern heranzubilden, ihnen mut und selbständigkeit einzuflößen, sie zur selbstbeherrschung und dem gefühle der verantwortlichkeit gegen staat und gesellschaft heranzuziehen. Bei allen ihren rohheiten und missbräuchen verloren die englischen schulen doch niemals, wie vielfach die deutschen, den eigentlichen zweck der schulerziehung ganz aus den augen, den zweck, die knaben nicht zum wissen, sondern zum *handeln* anzuleiten; sie bewahrten auch in den zeiten der schlimmsten verwilderung einen grossen zug und hielten sich frei von pedantischer einseitigkeit.³ Ja sogar die beschränkung

¹ Bei Maxwell Lyte p. 349.

² Vgl. vorher t. I kap. I.

³ So erklärt sich die bewunderung, die sie deutschen beschauern abnötigten. Vgl. Ernst Gottfr. Fischer a. a. o. und besonders L. Wiese a. a. o. Dort heisst es s. 7: „Im *wissen* sind unsere höheren schulen den

auf die klassischen sprachen und das versemachen hatten, vom gesichtspunkte der charakterentwicklung aus gesehen, ihre vorteile: sie bewahrten die jungen leute vor oberflächlichkeit und wissenshochmut und waren immerhin eine gute gymnastik des geistes. Besonders aber waren die schulen pflanzstätten nationalen geistes und als solche ein wirksames gegenmittel gegen die gerade in der neuzeit so mächtigen zentrifugalen und auf die atomisirung der gesellschaft gerichteten tendenzen. So ging denn aus ihnen die einzige wirkliche aristokratie der neuzeit hervor, eine aristokratie, die ebenso selbstsüchtig wie hochherzig war, ebenso hartnäckig an ihren privilegien festhielt wie hochherzig für die grösse des vaterlandes eintrat, die England nach aussen gross gemacht und nach innen vernachlässigt hat. Charaktere wie der herzog von Marlborough, Sir Robert Walpole und Warren Hastings können in ihren glänzenden vorzügen und grossen fehlern als charakteristische produkte der alten aristokratischen schulen gelten.

Kap. IV.

DIE PRIVATSCHULEN.

Wenn so die stiftungsschulen, von denen die aristokratie ungerechter weise die grössten und besten, die sog. „öffentlichen schulen“, an sich gerissen hatte, noch immer eine gewisse geistige höhe bewahrten, stand es um die erziehung der mittleren klassen, von den unteren gar nicht zu reden, geradezu jämmerlich. Hier fehlen uns natürlich authentische nachrichten; statt deren haben wir aber glaubwürdige zeugnisse von gleichzeitigen beobachtern. Oliver Goldsmith, der selbst eine zeit lang unterlehrer (*usher*) an einer privatschule war, entwirft ein wenig vorteilhaftes bild von den leitern der meisten pensionate (*boarding-schools*) dieser art. „Ist jemand“, so sagt er, „für irgend einen beruf ungeeignet, so findet er seine letzte zuflucht darin, eine schule zu errichten. Machen leute im handel bankrott, so gründen sie ebenfalls ein pensionat und treiben auf diese weise handel, wenn jeder andere fehlschlägt; ja ich habe von metzgern und barbieren gehört, die schullehrer geworden sind und, was

englischen weit voran, aber die dortige erziehung ist wirksamer, weil sie eine bessere ausrüstung für das leben mitgibt“.

noch überraschender ist, in diesem berufe glück gehabt haben“.¹ Und wie beklagenswert ist die stelle des unterlehrers! Er ist gewöhnlich ein armes bedürftiges geschöpf, einem lakaien an wissen und geist wenig überlegen, durch eine annonce auf seine stelle aufmerksam gemacht und dort gehalten, weil er willig ist und die kinder ihn gern haben. Er ist die zielscheibe des spottes der ganzen schule und führt ein elendes leben.² „Ich bin selbst unterlehrer in einem pensionat gewesen“, sagt der londoner vetter zu George Primrose“,³ „und ich will durch ein vergiftetes halsband sterben, wenn ich nicht lieber ein unterkerkermeister in Newgate wäre. Ich war früh und spät auf, ich wurde von dem lehrer ausgeschimpft, von seiner frau wegen meines hässlichen gesichtes gehasst, von den knaben in der schule geärgert, und ich durfte nie heraus, um draussen höflichkeit zu treffen. Bist du aber auch sicher, dass du für eine schule passest? — Hast du das geschäft gelernt. Nein. Dann taugst du nicht für eine schule. Kannst du die knaben kämmen? Nein. Dann taugst du gar nicht für eine schule. Hast du einen guten magen? Ja. Dann taugst du nie und nimmer für eine schule. Nein, wenn du einen anständigen leichten beruf wählen willst, so drehe sieben jahre lang als lehrling das rad eines messerschleifers, aber vermeide eine schule um jeden preis“. Smollett, Disraeli und Dickens haben solche privatschulen geschildert. Der erste lehrer am Peregrine Pickle ist ein eingebildeter deutscher quacksalber, der früher den vornehmen leuten die hühneraugen geschnitten und den damen schminken, zahnpulver, haarfärbemittel, lebenselixire u. dgl. verkauft hat. Er hat aber einen tüchtigen unterlehrer, der für eine erbärmliche bezahlung den unterricht gibt.⁴ Disraeli andererseits klagt in *Vivian Grey* (1826), dass der hauptnachteil der privaterziehung darin liege, dass die knaben eben diesen *ushers* anvertraut werden, die meist leute von niedrigem charakter, kurz *blackguards* seien.⁵ Dickens endlich hat seine ansicht über die eng-

¹ Oliver Goldsmith, *The Bee*, no. VI *On Education* 10/11 1759.

² Goldsmith ds.

³ *Vicar of Wakefield*, ch. 20.

⁴ *Peregrine Pickle*, ch. XII.

⁵ *Vivian Grey*, book I, ch. IV: *certain powers were necessarily delegated to a certain set of beings called ushers. In the necessity of employing this*

lischen privatschulen in den gestalten von mr. Squeers, dem besitzer von Dotheboy Hall und prinzipal Nicholas Nicklebys, und mr. Creacle, dem besitzer von Salem House, bei dem David Copperfield seine ersten traurigen erfahrungen macht, verkörpert. Er schildert allerdings auch die bessere seite in der schule von dr. Strong in Canterbury. Trotz solcher ausnahmen war im allgemeinen die privaterziehung in England bis um die mitte unseres jahrhunderts unter aller kritik.

Teil II.

DAS JAHRHUNDERT DER REFORMEN.

Kap. I.

DR. THOMAS ARNOLD, HAUPTLEHRER VON RUGBY, UND SEIN EINFLUSS.

Mit dem anfangе unseres jahrhunderts sogleich nach beendigung des grossen krieges gegen Napoleon beginnt eine lebhaftere reformbewegung auf allen gebieten des öffentlichen lebens. Besonders auch im erziehungswesen bethätigt sich dieser neue geist. Die einsetzung der *Charity Commission* im jahre 1818, die die verwaltung der stiftungen untersuchen soll, die gründung einer konfessionslosen universität zu London im jahre 1828 und die gewährung der ersten staatlichen unterstützung an volkschulen im jahre 1833 sind die ersten anzeichen des neu erwachten interesses an der volksbildung. An die höheren schulen, die sog. *secondary schools*, denkt man erst viel später. Aber das eingreifen des staates bildet hier nach echt englischer weise auch nur den abschluss einer langen reihe von reformen, die aus privater oder korporativer initiative hervorgegangen sind.

Für die grossen „öffentlichen schulen“ ist das wirken von DR. THOMAS ARNOLD, der von 1828—42 hauptlehrer von Rugby war, von grosser bedeutung gewesen. Dr. Arnold war ein reformator in des wortes edelstem sinne, ein schöpferischer um-

horrible race of human beings consists, in a great measure, the curse of what is called, PRIVATE EDUCATION. Those, who, in all the fulness of parental love, guard their offspring from the imagined honors of a public school, forget that in having recourse to an Academy for Young Gentlemen they are NECESSARILY placing their children under the influence of BLACK-GUARDS.

bildner, nicht ein bloss verneinender umstürzler. Er hat sich auf vielen gebieten, besonders auch als religiöser und historischer schriftsteller, in diesem sinne bethätigt. Er war ein vorkämpfer der freieren sog. „breitkirchlichen“ richtung in der englischen staatskirche und ein geschichtsschreiber, der besonders die deutschen forschungen von Niebuhr in England heimisch gemacht hat. Sein erfolg auf erziehimlichem gebiete beruht vor allem darauf, dass er es verstanden hat, das überlieferte system zeitgemäss umzugestalten, die alten formen durch seinen religiösen und sittlichen geist neu zu beleben. Der grundzug seines wesens war konservativ. Eine tiefe, aber nicht abergläubische verehrung der vergangenheit und des historisch gewordenen leitete ihn bei allen seinen massnahmen.¹ Er wollte nichts vollständig neues einführen, sondern das alte weiterbilden. „Ein anderes system“, sagte er, „mag an sich besser sein, aber ich bin in dieses system hineingestellt und muss versuchen, was ich daraus machen kann.“² So behielt er denn das *monitorial* und *fagging system* bei. „Er beschloss, die bestehende maschinerie der sechsten klasse und des *fagging* zu benutzen und soweit als möglich zu verbessern.“³ Sogar das züchtigungsrecht der präfekten gegenüber den jüngeren knaben schaffte er, als für die aufrechterhaltung der guten ordnung wesentlich, nicht ab.⁴ Und ebenso verfuhr er mit bezug auf die prügelstrafe.⁵ Dagegen trat er

¹ Vgl. Stanley, *Life* I p. 108 f.: *There is, he said, or there ought to be, something very ennobling in being connected with an establishment at once ancient and magnificent, where all about us, and all the associations belonging to the objects around us, should be great, splendid and elevating. What an individual ought and often does derive from the feeling that he is born of an old and illustrious race, from being familiar from his childhood with the walls and trees which speak of the past no less than of the present, and make both full of images of greatness, this, in an inferior degree, belongs to every member of an ancient and celebrated place of education. In this respect every one of us has a responsibility imposed upon him, which I wish that we more considered. This feeling, fügt der biograph hinzu, dictated the preservation of the old school institutions as far as it was possible, and he was very careful not to break through any customs which connected the institution, however slightly, with the past.*

² Ds. p. 110.

³ Ds. p. 117.

⁴ Ds.

⁵ Vgl. vorher t. I kap. III.

mit energie der rohheit und verwilderung entgegen, die in Rugby herrschten,¹ und bemühte sich, der schule einen neuen moralischen geist einzuführen. „Was ich in der schule sehen möchte, und was ich dort nicht finden kann“, pflegte er zu sagen, „ist abscheu vor dem bösen“. Als hauptursache dieses mangels betrachtete er den geist der vereinigung und genossenschaft, soweit er sich gegen die gesetzliche autorität richtete.² Diesem gegenüber war er ohne nachsicht und entfernte jeden schüler, der sich nicht fügen wollte oder einen schlechten einfluss auf die übrigen ausübte. „Es ist nicht nötig“, sagte er oft, „dass dies eine schule von 300 oder von 100 oder von 50 knaben sei, aber es ist nötig, dass es eine schule von christlichen gentlemen sei.“³

Sein augenmerk war zunächst darauf gerichtet, den schülern eine religiöse erziehung zu geben. Das geschäft eines schulmeisters war ihm, wie das eines pfarrers, die seelsorge.⁴ Daher bemächtigte er sich zunächst aller mittel, auf die knaben einen religiösen einfluss auszuüben: er gab selbst den religionsunterricht und predigte alle sonntage in der schulkapelle, zu deren pfarrer er sich im jahre 1831 unter verzicht auf das damit verbundene gehalt ernennen liess. In diesen predigten gab er den knaben sein bestes und machte selbst auf die verstocktesten einen nachhaltigen eindruck.

Ferner suchte er den *sittlichen* ton der schule zu heben und die knaben, besonders die älteren, durch die er wieder auf die jüngeren einwirkte, zur männlichkeit und dem gefühle der verantwortlichkeit zu erziehen. Er behandelte sie wie vernünftige wesen und floss ihnen selbstachtung ein, indem er ihnen achtung erwies und an ihr ehrgefühl und ihren verstand appellirte. Vor allem zeigte er ihnen vertrauen und lehrte sie, die lüge als eine feigheit zu verachten. „Ein allgemeines gefühl erwuchs“, so erzählt Stanley,⁵ „dass es eine schande sei, Arnold

¹ Vgl. *Tom Brown's Schooldays* und auch *Great Public Schools* a. a. o. p. 150 ff. Es wird dort erzählt, wie die knaben bei seiner ankunft noch wettrennen abhielten, jagten, fischten u. dgl., und wie er mit entschiedenheit und klugheit eine reform nach der anderen einführte.

² A. a. o. p. 117.

³ Ds. p. 114.

⁴ Ds. p. 106.

⁵ A. a. o. p. 111 ff.

etwas vorzulügen — er glaubte einem immer.“ Gerade in dieser beziehung hat sein beispiel auf die schulen und durch sie auf die ganze gesellschaft ungemein wohlthuend gewirkt.

Im *unterricht* legte er das hauptgewicht auf seine charakterbildende macht; für blossen intellektuellen scharfsinn ohne grosse und umfassende ziele hatte er nur verachtung. Die griechische vereinigung der *ἀρετὴ γυμναστική* mit der *ἀρετὴ μουσική* erschien ihm als das ideal, und deshalb begünstigte er auch die pflege der körperlichen spiele.

In bezug auf den lehrplan behielt er die *klassischen sprachen* als grundlage bei. Die alten klassiker erschienen ihm am geeignetsten, die grundgesetze aller politischen, bürgerlichen und kirchlichen fragen in voller freiheit, anziehender beredsamkeit und tiefster weisheit zu lehren. Daher behandelte er die klassiker weniger vom grammatisch-philologischen als vom historisch-philosophischen standpunkte. Das versemachen, welches er anfangs für eine der verächtlichsten verstandestüfteleien erklärte hatte, hielt er später doch für nützlich und liess es bestehen: er hatte auch griechische und lateinische grammatiken in englischer sprache eingeführt, kehrte aber schliesslich zu den alten lateinisch geschriebenen zurück, da er meinte, dass sich so die regeln besser einprägten.

Indessen trug er den anforderungen der neuzeit doch inso weit rechnung, dass er in sehr beschränktem masse und als durchaus untergeordnete gegenstände zum ersten male *die neuere geschichte*, *die mathematik* und *die lebenden sprachen* an einer öffentlichen schule lehrte. Er begnügte sich allerdings, was die letztern angeht, mit einer sehr oberflächlichen grammatischen kenntnis und überliess die fertigkeit im mündlichen gebrauch der fremden sprache dem späteren leben. Wegen der disziplin sollten einheimische und nicht fremde lehrer sie lehren.¹ Die leistungen in allen diesen nebenfächern waren nach seinem eigenen geständnis noch äusserst gering.²

Mit seinen lehrern suchte Arnold in freundschaftlichem kollegialen verhältnis zu leben. Er hielt zuerst regelmässige konferenzen ab, in denen schulangelegenheiten besprochen wurden. Auch wirkte er dafür, dass, wie in den letzten jahren in Eton,

¹ A. a. o. p. 137.

² Ds.

die knaben nicht sowohl in kosthäusern (sog. *dames' houses*), sondern bei den lehrern in pension wohnten. Ebenfalls nach dem muster von Eton führte er das *tutorial system*, d. h. ein ausgearbeitetes system des privatunterrichts, an seiner schule ein.

Der einfluss Arnolds war ein ungemein grosser. Er erregte einen starken enthusiasmus in seinen schülern, wie dies die schriften der bedeutendsten unter ihnen, seine biographie von Arthur Stanley, des späteren dekans von Westminster, und der roman *Tom Brown's Schooldays* von Thomas Hughes beweisen. Man merkte seinen geist auch an dem ernsteren und besonders mehr religiösen charakter der studenten, die von Rugby kamen.¹ Besonders aber wirkte sein beispiel anregend auf eine reihe von bedeutenden männern, die für andere schüler ähnliches thaten; ich nenne nur dr. Moberley und Charles Wordsworth von Winchester, dr. Vaughan von Harrow und vor allem Edw. Thring, den reformator von *Uppingham School*.²

Kap. II.

DIE GRÜNDUNG NEUER SCHULEN.

Trotz dieser fortschritte erwiesen sich doch bald die alten schulen als nicht mehr genügend für die erfordernisse des lebens. Durch die friedliche revolution von 1832, das sog. erste reformgesetz, war die allein herrschaft der aristokratie gebrochen und der gewerbtätige und handeltreibende bürgerstand politisch mündig worden. Er drängte sich jetzt zu den öffentlichen ämtern, die vorher ein privileg des geburtsadels gewesen waren. Da reichten die alten öffentlichen schulen nicht mehr aus, sowohl was ihre zahl als ihre beschaffenheit anging. Man verlangte nach neuen anstalten, die, ohne der vorteile des alten systems zu entbehren, doch weniger souveräne verachtung gegenüber praktisch nützlichen kenntnissen zeigten und sich im lehrplan und unterrichtsgegenständen mehr den anforderungen der neuzeit anpassten.

¹ *Life* p. 186 ff. Brief von dr. Moberly, hauptlehrer von Winchester.

² Thring hat die alte *grammar-school* zu Uppingham zum range einer *public-school* erhoben. Seine grundsätze hat er niedergelegt in dem buche: *Education and School*, Cambridge 1864. Vgl. über ihn auch *Contemporary Review* I p. 80 ff.

So beginnt denn in den 30er und 40er jahren eine bewegung für die gründung neuer grosser schulen, die vor allem auch etwas billiger und deshalb weniger exklusiv sein sollten als die alten. Es entstanden zuerst in London, im anschlusse an *University College* und *King's College*, *King's College School* (1829) und *University College School* (1833), und darauf wurde auf grund einer alten stiftung die *City of London School* (1837) gegründet. In den folgenden jahrzehnten wurden von gesellschaften theils auf aktien, theils nach einem system, wonach jeder für eine bestimmte summe das recht kaufen konnte, einen knaben zu ermässigtem preise auf die schule zu senden, eine grosse anzahl schulen in allen theilen Englands gegründet. Diese sog. *Proprietary Schools* traten den alten bald gleichberechtigt an die seite. Die wichtigsten unter ihnen sind: *Cheltenham College* (1841), *Marlborough College* für söhne von geistlichen (1843),¹ *Wellington College* (1853) besonders für die söhne verstorbener offiziere, *Lancing College* (1848), eine spezifisch anglikanische anstalt, eine schöpfung der korporation von *S. S. Mary and Nicolas*,² *Rossall School* (1844), *Haleybury College* (1862)³ *Clifton College* (1862), *Malvern School* (1863), *Bath College* (1876) u. a. m.⁴ Sie schlossen sich, was die erziehungsgrundsätze angeht, durchaus an die alten schulen an, von denen sie auch ihre hauptlehrer zu nehmen pflegten. Besonders Rugby, dessen ruhm damals durch das wirken dr. Arnolds auf seiner höhe stand, wurde von den gründern vorgezogen.⁵ Sie sind etwas billiger als die alten schulen. In Marlborough College,

¹ *Cheltenham College* ist auf aktien gegründet; *Marlborough College* nach einem system von ernennungen, wonach jeder für 50 l. *governor* werden und einen schüler zu billigerem preise auf die schule schicken kann.

² Diese korporation hat im anschluss an *Lancing College* in Sussex noch *Hurstpierpoint School* für den mittelstand, eine realschule und *Ardingly School* für unbemittelte, eine höhere bürgerschule, gegründet; ausserdem hat sie noch andere anstalten in anderen theilen Englands geschaffen.

³ *Hayleyburg College* war von 1896 bis zur auflösung der ostindischen gesellschaft die pflanzstätte für die beamten derselben, verfiel dann und wurde 1892 zum zweiten male als öffentliche schule gegründet.

⁴ Nach *Whitaker's Almanack* sind von den 53 *great public schools* 21 nach 1820 gegründet worden, in der zeit von 1620—1820 nur 3.

⁵ *Great Public Schools* p. 204 f.

wo alle knaben zusammen in einem saale essen, beträgt die pension im college 80*l.* und für söhne von geistlichen 50*l.*, bei wohnung in den häusern der lehrer 100 guinees (2100 m.). In Wellington College kostet die pension 110*l.* und für söhne von offizieren 80*l.*, in Clifton College ist der preis 60—72*l.*, in Malvern College 80—90*l.* u. s. w. Da sind ja noch immer recht beträchtliche preise, aber sie sind doch geringer als die in Eton, Harrow oder Rugby.¹ Durch die freigebigkeit von freunden sind auch diese anstalten, wie die alten, mit preisen, stipendien und freistellen ausgestattet worden und werden mit der zeit selbst zu stiftungsschulen.²

Sie unterschieden sich von anfang an von den alten schulen ausser durch die grössere billigkeit auch durch den lehrplan. Man berücksichtigte in ihnen neben den alten sprachen auch die mathematik und die naturwissenschaften, die geschichte und die neueren sprachen, und zwar meist in der weise, dass man neben der *classical side* (den gymnasialklassen) eine *modern side* (realklassen) einrichtete. Jene sollte für die universität vorbereiten, diese für die beamtenlaufbahn und das kaufmännische leben. Bei den meisten anstalten ist die moderne abteilung schlechter besucht als die klassische und hat auch nicht die besten schüler.³ Einer ihrer hauptzwecke ist, für die konkurrenzprüfungen (*competitive examinations*) vorzubereiten, die zwischen den jahren 1855 und 1870 allmählig für den eintritt in den militär- und zivildienst in den kolonien und im mutterlande festgesetzt worden sind⁴ und das alte günstlings- und ernennungs-

¹ In Eton betragen die kosten der pension und des unterrichts mit nebenausgaben über 200*l.* (für inhaber von freistellen etwa 30*l.*); in Rugby belaufen sie sich etwa auf 150*l.* In Harrow ist der pensionspreis 90*l.*, der des unterrichts 47*l.* 18*s.*; dazu kommen aber noch mancherlei *extras*.

² *Clifton College* z. b. ist schon seit 1877 selbständig und inkorporirt. Leclerc a. a. o. p. 195.

³ Ds. p. 92 ff.

⁴ 1853 wurde zuerst im parlament die einföhrung von prüfungen für den indischen dienst beschlossen, und 1854 eine kommission zur ausarbeitung eines prüfungsschemas ernannt, an deren spitze Macaulay stand. Im jare 1855 wurde die erste prüfung abgehalten. Bald wurden ähnliche prüfungen für die militärschulen Sandhurst und Woolwich eingeföhrt und im jare 1870 für den englischen zivildienst. Leclerc, *Les professions et la société en Angleterre* p. 116 ff.

system, wie es der natur des klassenstaates entsprach, verdrängt haben. Viele, wie Cheltenham, Clifton, Marlborough, haben besondere klassen für schüler, die auf die kadettenanstalten zu Woolwich und Sandhurst gehen oder in den indischen oder heimischen zivildienst eintreten wollen. Diese sollen vor allem den einpauker, *crammer*, verdrängen, in dessen händen lange zeit das geschäft der vorbereitung für die prüfungen allein lag. Aber der geist der öffentlichen schulen, der geist der spiele und körperlichen übungen, ist doch noch zu mächtig an diesen anstalten, als dass dieser zweck anders als in sehr beschränktem masse erreicht würde. Viele jungen leute besuchen noch heute bis zum 15ten oder 16ten jahre eine öffentliche schule, besonders um das leben dort kennen zu lernen, und vertrauen sich dann einem solchen spezialisten an.¹ Dass dieser zustand auf eine unvollkommenheit in dem prüfungssystem oder in den schulen oder wahrscheinlich in beiden hinweist, unterliegt keinem zweifel. Wir werden hierauf später noch zurückkommen.

Neben den neuen öffentlichen schulen, die die höheren berufsarten vertraten, entstanden für die kleinen kaufleute und handwerker, die sog. *lower middle class*, die mit bezug auf schulen besonders vernachlässigt war, grosse anstalten mit einem mehr kaufmännisch-technischem lehrplan, bei denen besonders auf den erwerb nützlicher kenntnisse gesehen wurde. Sie sind durchweg „tagschulen“, und das schulgeld beträgt in ihnen 2 bis 8 l. jährlich. Eine der besten dieser art ist die *Cowper Street Middle Class School*, gegründet von der *Corporation for Middle Class Education in the metropolis and the suburbs*, etwa unseren real-schulen entsprechend. Es wird unterrichtet in englisch, geographie, mathematik, rechnen, schreiben, buchführung, chemie, zeichnen, französisch, physik, singen und in besonderen klassen, für die auch besonders bezahlt werden muss, in lateinisch, deutsch, hebräisch, freihandzeichnen, violinspielen; das schulgeld

¹ In Woolwich waren im jahre 1888 von 251 kandidaten durch *crammers* 112 vorbereitet worden, die allerdings fast alle bis zum 15. oder 16. jahre eine *public* oder *grammar school* besucht hatten; im jahre 1892 waren es nur 80 von 234. In Sandhurst ist der anteil des *crammers* noch grösser: im jahre 1888 201 von 307; 1890 236 von 361; 1892 222 von 330. Leclerc a. a. o. p. 114 f. Vgl. noch Escott, *England* p. 258 *Nineteenth Century* nov. 1880: *Evils of competitive examinations*.

beträgt 25 s. das vierteljahr.¹ Die alten city-gilden haben ähnliche anstalten errichtet und ferner die städtischen behörden oder auch aktiengesellschaften in den handels- und industriebezirken, in Manchester, Birmingham, Liverpool, Leeds, Bristol u. a.² Zum unterschiede von den öffentlichen schulen herrscht an ihnen vielfach ein utilitarischer geist, der über den erwerb von kenntnissen oft die erziehung vergisst und mit philisterhafter kurzichtigkeit allein den praktischen nutzen im auge hat. Übrigens ist gerade für die erziehung der sog. *lower middle class* heute noch das meiste zu thun. Hier herrscht noch durchaus das privatschulwesen vor.

Kap. III.

DAS PRÜFUNGSYSTEM.

Gleichzeitig mit dieser lebhaften thätigkeit auf dem gebiete der schulgründung begannen nun auch die ersten versuche einer organisation des schulwesens. Es wurde doch allen immer klarer, dass die erziehung des mittleren bürgerstandes ebenso wenig wie die des niederen volkes dem mitleidlosen spiele von anbot und nachfrage länger überlassen bleiben dürfe. Vor allen dingen galt es, einen massstab der beurteilung für die tausende von privatschulen³ zu finden. Einesteils musste es den eltern durch sachverständigen beistand ermöglicht werden, sich gegen die schwindelhaften reklame der Squeers und Creacle für ihre „akademien“ und „hochschulen“ zu schützen,⁴ andernteils war es wichtig, ernsthaften schulen ein mittel an die hand zu geben, ihre leistungen vor einer anerkannten autorität an den tag zu legen. Aber auch hier scheute man sich nach echt englischer weise vor einem direkten staatlichen eingriff. Vielmehr ging die initiative von privaten und körperschaften aus, und zwar

¹ Vgl. darüber ausführlich bei Leclerc, *L'éducation* p. 119 ff., ferner Wiese p. 62 f.

² Leclerc a. a. o. c. V—IX.

³ Nach dem bericht der königl. kommission (1894) schwankt ihre zahl zwischen 10 und 15000, lässt sich aber schwer bestimmen.

⁴ Zwar gibt es solche schulen, wie Dickens sie schildert, wohl kaum mehr; aber heute noch sind die privatschulen vielfach in den händen von durchaus unfähigen personen, die ihre lehrer schlechter als diener bezahlen.

griff man nach dem muster der elementarschulen zu dem mittel der prüfungen.

Im Jahre 1846 thaten sich mehrere prinzipale von privatschulen zusammen und gründeten das *College of Preceptors*, eine körperschaft, deren ziel es sein sollte, „den unterricht im allgemeinen und besonders in den mittelklassen zu heben“, und zwar sollte dies erreicht werden dadurch, dass man den stand der kenntnisse der lehrer durch einrichtung von lehrer- und schülerprüfungen zu erhöhen suchte.¹ Im jahre 1849 erhielt der verein durch *royal charter* korporationsrechte, und hat seitdem eine jährlich sich erweiternde thätigkeit ausgeübt.² Diese thätigkeit wendet sich besonders den sog. „schulen zweiten grades“ zu, d. h. solchen, die ihre zöglinge für das praktische leben vorbereiten und mit 15 oder 16 jahren entlassen. Das college verleiht (seit 1854) titel und diplome an lehrer (*Associate, Licentiate* und *Fellow of the College of Preceptors*), die sich einer prüfung in pädagogik und anderen wissenszweigen unterwerfen, prüft schüler in halbjährigen prüfungen und stellt darüber zeugnisse aus und übernimmt auch die visitation ganzer schulen. Seine zeugnisse ersten grades — es hat drei prüfungsstufen — werden von der *Incorporated Law Society* und dem *General Medical Council* als genügende zeugnisse allgemeiner bildung anerkannt. Die prüfungen sind nur schriftlich und nicht gerade schwierig; sie stellen höchstens die anforderungen, die bei uns an einen „einjährig-freiwilligen“ gestellt werden. Seit 1873 lässt das college auch vorlesungen über theorie und praxis der erziehung abhalten, und neuerdings hat es in London ein lehrerseminar (*Day Training College*) für höhere lehrer eröffnet, an dem auch die gelegenheit für praktische übung im unterricht gegeben wird. Wie gross seine wirksamkeit ist, zeigt die thatsache, dass sich jetzt 3233 privatschulen seinen prüfungen unter-

¹ In den statuten heisst es, dass der verein sich gebildet hat *for the purpose of promoting sound learning and of advancing the interests of education especially among the Middle Classes, by affording facilities to the Teacher for acquiring a knowledge of his profession, and by providing for the periodical session of a competent Board of Examiners, to ascertain and give certificates of the acquirements and fitness for their office of persons engaged or desiring to be engaged in the education of youth.*

² Seit 1887 hat es ein eigenes grosses gebäude in Blombury Square.

ziehen. Im jahre 1893 hat es 16,672 kinder von allen möglichen schulen, vorzugsweise allerdings von privatschulen, geprüft.¹ Zur hebung des unterrichts in privatschulen haben diese prüfungen gewiss sehr viel beigetragen.

Ein nicht minder grosses verdienst haben sich die universitäten um die reorganisation des höheren unterrichts erworben. Im jahre 1857 wurden auf veranlassung von dr. F. Temple, seit 1858 hauptlehrer von Rugby, T. D. Acland, dem rev. J. L. Brereton und professor Max Müller zuerst von Oxford und dann von Cambridge sog. *Middle-class examinations* veranstaltet, die halbjährlich in zwei abteilungen für *junior boys* (bis zu 15 jahren) und für *senior boys* (bis zu 18 jahren) stattfinden sollten. Es bildeten sich in Oxford und Cambridge ständige körperschaften, die *Oxford Delegacy* und das *Cambridge Syndicate*, die die prüfung von schulen an einem bestimmten orte auf wunsch und auf kosten eines örtlichen kommittees übernehmen, gedruckte fragebogen schicken, einen prüfungsbeamten ernennen und die arbeiten korrigiren und begutachten. Auch hier sind die prüfungen nur schriftlich. Sie haben sich von anfang auf alle wissensgebiete, auch auf die neueren sprachen, die naturwissenschaften, die englische litteratur und die neuere geschichte erstreckt. In der wahl der prüfungsgegenstände wird den kandidaten grosse freiheit gelassen; nur die elementarsten kenntnisse sind obligatorisch.²

Lange zeit hindurch fanden die anstrengungen der universitäten nur wenig beifall. Die bezeichnung *middle class exa-*

¹ *Report of the Royal Commission* p. 51, 58. Im jahre 1875 waren es 150 schüler und 2500 geprüfte. Wiese a. a. o. II p. 156.

² Obligatorisch sind für die jüngeren englisch (lesen, diktat, grammatik, aufsatz), rechnen (die vier spezies, dezimalsystem, einfache zinsrechnung); von den folgenden gegenständen muss der kandidat wenigstens drei behandeln: griechisch, lateinisch, geschichte, geographie, französisch, mathematik, physik, deutsch, Shakspeare, chemie, botanik und zoologie. Für die älteren ist obligatorisch: rechnen; sonst können von vier abteilungen zwei gewählt werden: englisch, fremde sprachen, mathematik und physik. In den einzelnen abteilungen haben die kandidaten wieder die wahl, so im englischen zwischen geschichte und litteratur, grammatik, geographie, nationalökonomie; von den sprachen genügt die kenntnis einer, in der mathematik wird entweder in algebra oder in geometrie oder in mechanik geprüft. Auch in religion, zeichnen und musik wird geprüft. Leclerc a. a. o. p. 282 ff., vgl. auch Wiese II, anhang p. 357 ff.

minations — man hat sie seitdem in den farblosen namen *Local Examinations* geändert — schreckte viele der vornehmen schulen ab, die konkurrenz der beiden universitäten wirkte lähmend, und besonders die grossen tonangebenden anstalten verhielten sich spröde und ablehnend.¹ Da thaten sich die beiden universitäten im jahre 1873 zu dem *Oxford and Cambridge School Examination Board*, gewöhnlich kurz *Joint Board* genannt, zusammen, der sich zur aufgabe machte, besonders sog. schulen ersten grades zu prüfen, d. h. solche, die einen grossen teil ihrer zöglinge auf die universität senden und einen öffentlichen charakter tragen. Von dieser zeit an war der erfolg des gemeinnützigen vorgehens der alten universitäten gesichert. Auch die universität London und die neugegründete Viktoria-universität in Manchester waren in gleichem sinne thätig. Heute unterziehen sich die alten vornehmen schulen Eton und Rugby ebenso wie Clifton, Marlborough und viele andere, die nicht aristokratisch sind, diesen prüfungen. Dieselben berechtigen zum studium der medizin, der jura, des baufachs, der technik, der tierarzneikunde, der pharmazeutik u. s. w. und befreien von dem aufnahmeexamen in Oxford, den sog. *Responsions*. Auch übernehmen die universitäten die prüfung ganzer schulen.²

Zahlen beweisen am besten, welch grossartigen erfolg das hochherzige eintreten der alten reichen universitäten für die hebung der volksbildung gehabt hat.³ Sie haben durch dieses

¹ Im jahre 1865 hat Oxford 301 schüler für die obere und 920 für die untere stufe geprüft, Cambridge in ähnlichem verhältnis. Vgl. Demogeot et Mantucci a. a. o. p. 299.

² Cambridge seit 1862, Oxford seit 1877.

³ Im jahre 1893 hat *Oxford* 1198 ältere schüler (372 knaben und 826 mädchen) geprüft, von denen 827 (259 knaben und 568 mädchen) bestanden haben, 2539 jüngere schüler (1505 knaben und 1034 mädchen), von denen 1936 (1117 knaben und 846 mädchen) bestanden haben.

Cambridge hat in demselben jahre geprüft: 1825 ältere schüler (564 knaben und 1261 mädchen), von denen 1269 (374 knaben und 895 mädchen) bestanden: 6992 jüngere (4961 knaben und 2301 mädchen), von denen 5118 (3349 knaben und 1769 mädchen) bestanden. Interessant ist die grosse teilnahme der mädchen! Zusammen haben Oxford und Cambridge 147 schulen geprüft, davon 18 für knaben und 69 für mädchen. Der *Joint Board* hat 1893 146 schulen ganz oder teilweise geprüft, darunter 89 für knaben und 57 für mädchen, und 1345 von 2547 kandidaten zeugnisse erteilt. *Report of the Commission for sec. ed.* p. 57/58.

herabsteigen zum volke, durch diese patriotische arbeit für das geistige wohl der menschen sich ihres berühmten namens würdig gezeigt und anspruch auf die dankbarkeit ihres vaterlandes erworben.

Praktische gründe waren es, die in England zum ersten male den staat veranlassten, sich um die höhere erziehung zu bekümmern. Die seit dem anfangе unseres jahrhunderts mächtig emporblühende industrie verlangte nach technikern und zeichnern. Daran fehlte es aber in England, weil, wie eine enquete feststellte, es an schulen fehlte, um solche auszubilden. So bewilligte das parlament im jahre 1836 zur errichtung einer normal-zeichenschule in Somerset-House 1500*l.* jährlich, und aus diesen bescheidenen anfängen erwuchs nach und nach¹ das *Science and Art Department*, d. h. die abteilung für wissenschaft und kunst in ihren beziehungen zum gewerblichen leben, welche heute über ein budget von 745,470*l.* verfügt.² Der zweck dieser behörde, die in South Kensington ihren sitz hat, und der auch das dortige grosse museum untersteht, ist, das studium der praktischen wissenschaften und künste im weitesten sinne zu fördern. Man versteht hierunter geometrie, physik, mechanik, chemie, geologie, mineralogie, zoologie, botanik, maschinenzeichnen, ferner bank- und finanzwirtschaft, buchführung, singen und notenkunde, instrumental- und orchestralmusik, volkswirtschaft und seemanskunde, theoretische und praktische pädagogik, tierarzneikunde u. s. w. Die behörde hat zwar eine reihe von musteranstalten, besonders zur ausbildung von lehrern, in London gegründet; meistens aber verfährt sie auf indirektem wege, indem sie schulen und klassen subventionirt, in denen diese gegenstände gelehrt werden. Die schüler müssen der sog.

¹ Die einzelnen stadien der entwicklung sind folgende: 1836 wurde eine normal-zeichenschule in Somerset House eingerichtet; 1840 bewilligte das parlament 10000*l.* zur errichtung ähnlicher schulen in der provinz; 1845 wurde die *Normal School of Science* und 1851 die *Royal School of Mines* gegründet; 1846 wird dem *Board of Trade* eine abteilung für praktische kunst beigegeben; 1853 das *Science and Art Department* eingerichtet; 1856 wird das *Science and Art Department* der neu eingerichteten „abteilung für erziehung“ beigeordnet und in South Kensington untergebracht. Leclerc a. a. o. p. 221 ff.

² *Times, Weekly Edition* vom 14/3 1896.

„gewerblichen“ klasse angehören, d. h. söhne oder töchter von eltern sein, die nicht über 400, neuerdings 500 l. einkommen haben. Es finden regelmässige inspektionen und prüfungen statt, und nach dem ergebnis dieser werden pro kopf 2—8 l. unterstützung gezahlt; ausserdem zahlt die behörde noch ein kopfgeld für regelmässigen besuch.¹ Dazu kommen noch preise, stipendien, beiträge zu schulbauten, physikalischen apparaten, museen u. s. w. Die wirksamkeit der behörde ist eine sehr ausgedehnte. Nach dem 43sten bericht aus dem jahre 1896² beträgt in der wissenschaftlichen abteilung die zahl der unterstützten schüler 2673, die der klassen 9545 und die der studirenden 193404; in der kunstabteilung sind 19838 schulen mit 2,192,253 schülern, meist elementarschüler, welche zeichnunterricht nehmen.

Die wirksamkeit des *Science and Art Departement* ist im allgemeinen jedenfalls eine in hohem masse segensreiche gewesen. Es hat, wie Huxley sich ausdrückt, „die mittel des unterrichts bis an die thüren der fabriken und werkstätten gebracht“.³ Aber diese wirksamkeit hat auch ihre grossen schattenseiten. Das *Science and Art Departement* hat zuerst das system der *bezahlung nach den resultaten* eingeführt (1859), welches bald darauf auch im elementarschulwesen herrschend wurde. Dieses system, das man auch als „freihandel im unterricht“ charakterisirt hat, mag die schulen anspornen, aber es thut dies nicht immer in der richtigen weise. Es führt zu einseitigkeit, mechanischer dressur und geistlosem einpauken. Viele schulen leben von den bewilligungen der behörde und richten sich darauf ein.¹ Sie lehren nur oder doch vorzugsweise die gegenstände, die etwas einbringen, vernachlässigen also die sprachen, geschichte, geographie und englisch, und unterrichten weniger als dass sie einzelne knaben für die prüfungen abrichten, die dann natürlich

¹ *Rep. a. a. o.* p. 27. An tagschulen, sog. *day organised science schools* wird 1 l. für jeden schüler gezahlt, der 250mal im jahre kommt; an abendschulen 10 s., der 60mal im jahre erscheint.

² *Times, Weekly Edition* vom 14. 8. 1896.

³ *Collected Essays* II, no. 16. p. 419 ff. Dort heisst es auch: *I dare say you have heard of that proceeding reprobated by all true sportsmen which is called shooting for the pot. Well, there is such a thing as teaching for the pot — not teaching that your scholar may know but that he may count for payment among those who pass the examination.*

überbürdet und oft für das leben geschädigt werden.¹ Man hat überhaupt das prüfungssystem, welches so recht ein ausfluss des utilitarischen, manchesterlichen geistes jener zeit war, übertrieben und dadurch eine fieberhafte unruhe und unmethodische hast in das schulwesen hineingetragen, die auf die dauer demselben nicht förderlich sein kann.² Neuerdings ist man übrigens allgemein zur erkenntnis gekommen, dass dieser zustand ein ungesunder ist. Die neuen bestimmungen des *Science and Art Departement* (1894) atmen einen freieren, verständigeren geist. Sie ziehen auch die sog. „litterarischen“ gegenstände, die sprache, die geschichte, geographie u. s. w. in den kreis ihrer wirksamkeit, setzen zum teil mündliche prüfungen an die stelle der schriftlichen und machen so das departement zu einer art behörde für den höheren unterricht im allgemeinen.³

¹ An einer schule in Bradford hat im mai 1888 ein einzelner schüler 19 prüfungen über 19 verschiedene gegenstände bestanden; drei schüler über 18 und mehrere über 16 und 17. Von diesen zwangsarbeiten der besten schüler besteht die schule. Leclerc a. a. o. p. 227.

² Vgl. darüber auch Wiese II p. 180 ff.

³ *Report* p. 181, 182.

(Schluss folgt.)

Berlin.

PHIL. ARONSTEIN.

ÜBERSETZUNGEN AUS BURNS UND TENNYSON.¹

*Oh, wert thou in the cauld blast
On yonder lea, on yonder lea,
My plaidie to the angry airt,
I'd shelter thee, I'd shelter thee:
Or did misfortune's bitter storms
Around thee blaw, around thee blaw,
Thy bield should be my bosom,
To share it a', to share it a'.*

*Oh were I in the wildest waste,
Sae bleak and bare, sae bleak and
bare,
The desert were a paradise,
If thou wert there, if thou wert there:
Or were I monarch o' the globe,
Wi' thee to reign, wi' thee to reign,
The brightest jewel in my crown
Wad be my queen, wad be my queen.*

ROBERT BURNS.

Oh träge ich im sturme dich
Auf bergeshald, auf bergeshald,
Mit meinem mantel wehrte ich
Dem sturme kalt, dem sturme kalt.
Wenn unglückssturm mit bitterm
schmerz
Dich rauh umtost, dich rauh umtost,
Dem bitterm schmerz halt standgetrost,
An meinem herz, an meinem herz!

Und wäre ich in wüstenein [weit,
Von menschen weit, von menschen
Die wüste würd' ein himmel sein
An deiner seit', an deiner seit'.
Und wär' die welt mein königreich, —
Der schönste stein, der schönste stein
In meiner königskrone reich [sein!
Würdst du doch sein, würdest du doch

(BRODER CARSTENS.)

*The splendour falls on castle walls
And snowy summits old in
story:
The long light shakes across the
lake,
And the wild cataract leaps in
glory.
Blow, bugle, blow, set the wild echoes
flying,
Blow, bugle; answer, echoes, dying,
dying, dying.*

Im sonnenlicht erglänzt die feste burg,
Ein warmer strahl liebkost der berge
schnee,
Dann tanzt er zitternd auf kristallner
flut,
Und rauschend stürzt der giessbach
in den see.
Ertöne, mein horn, ertöne! wecke das
echo der luft,
Dass leiser und leiser verhalle dein
ton über berg und kluft!

¹ Die englischen texte von Tennyson sind gegeben nach der ausgabe in einem hande bei Macmillan, London 1889, der text von Burns nach der Tauchnitz-Edition.

(Mit diesem beitrage müssen wir den abdruck poetischer übertragungen einstellen, um den raum für sonstige artikel nicht zu schmälern. D. red.)

*O hark, O hear! how thin and clear,
And thinner, clearer, farther going!
O sweet and far from cliff and
scar
The horns of Elfland faintly blow-
ing!
Blow, let us hear the purple glens
replying:
Blow, bugle; answer, echoes, dying,
dying, dying.*

*O love, they die in yon rich
sky,
They faint on hill or field or
river:
Our echoes roll from soul to soul,
And grow for ever and for ever.
Blow, bugle, blow, set the wild echoes
flying,
And answer, echoes, answer, dying,
dying, dying.*

TENNYSON.

CROSSING THE BAR.

*Sunset and evening star,
And one clear call for me!
And may there be no moaning of the
When I put out to sea, [bar,*

*But such a tide as moving seems asleep,
Too full for sound or foam,
When that which drew from out the
Turns again home. [boundless deep*

*Twilight and evening bell,
And after that the dark!
And may there be no sadness of fare-
When I embark; [well,*

*For though from out our bourne of
Time and Place
The flood may bear me far,
I hope to see my Pilot face to face
When I have cross'd the bar.*

TENNYSON.

O hör das echo jetzt, wie zart und klar.
Doch schwach und schwächer es weit-
ab verklingt,
So leis und silberhell von fels zu fels
Der süsse ton des elfenhorns sich
schwingt.
Ertöne, mein horn, ertöne, halle durch
fels und kluft
Von purpurglühenden bergen leis
durch die abendluft!

Der ton des horns, mein lieb, ver-
hallet bald
Entschwebend über berg und strom
und feld;
Das echo unsrer lieb halt hin und her
Und klinget heller fort in alle welt.
Ertöne, mein horn, ertöne! wecke das
echo der luft,
Dass leiser und leiser verhalle dein
ton über berg und kluft.

(ANNA MÜLLER.)

SCHEIDEN.

Die sonne sinkt, der stern erwacht,
Mich ruft's von ferne her;
Es tön' die klage leis und sacht,
Wenn mich nimmt auf das meer.

Die hohe flut naht hehr und gross,
Doch ohne schwall und wind;
Sie nehm' zurück in ihren schoss
Ein müdes erdenkind!

Dämmerung und abendglockenklang,
Der nahen nacht geleit!
Und leise kling' der abschiedssang,
Wenn ich nun scheid'!

Ob räumlich, zeitlich weit von hier
Die flut mich tragen mag,
Mein steuermann offenbart sich mir,
Wenn ich erwach'.

(BRODER CARSTENS.)

IN MEMORIAM XXVII.

*I envy not in any moods
The captive void of noble rage,
The linnet born within the cage,
That never knew the summer woods:*

*I envy not the beast that takes
His license in the field of time,
Unfetter'd by the sense of crime,
To whom a conscience never wakes;*

*Nor what may count itself as blest,
The heart that never plighted troth
But stagnates in the weeds of sloth;
Nor any want-begotten rest.*

*I hold it true, whate'er befall;
I feel it, when I sorrow most;
'Tis better to have loved and lost
Than never to have loved at all.*

TENNYSON.

*Break, break, break,
On thy cold gray stones, O Sea!
And I would that my tongue could utter
The thoughts that arise in me.*

*O well for the fisherman's boy,
That he shouts with his sister at play!
O well for the sailor lad,
That he sings in his boat on the bay!*

*And the stately ships go on
To their haven under the hill;
But O for the touch of a vanish'd
hand,*

And the sound of a voice that is still!

*Break, break, break,
At the foot of thy crags, O Sea!
But the tender grace of a day that
is dead*

Will never come back to me.

TENNYSON.

Hamburg.

Den sänger, der der freiheit licht
Nicht kennt, den nie des käfigs luft
Zu tauschen mit des waldes duft
Gelüstete, den neid ich nicht!

Das reh, das frei im waldesraum
Hinschweift und spielt, des seele nicht
Ihm mahnend spricht von schuld und
pflicht,

Ein harmlos tier, ich neid es kaum; —

Noch dich, der nie der seele ruh
Verlor in liebes leid und lust,
Dem keine klage schwellt die brust,
Dem selbstsucht schloss das herze zu:

Ich beuge mich dem schmerze still;
Ich weiss es, fühl es, komm' was will:
Bringt auch die liebe leid und not,
Ohn' liebe wär' das leben tot.

(BRODER CARSTENS.)

Brandet, brandet, brandet
Gegen kalt graue klippen, ihr wogen!
Und könnte ich singen und sagen,
Was mir die brust durchzogen.

O wär' ich der fischerknabe,
Der mit schwesterchen jauchzt und
O wär' ich der schifferjunge, [springt!
Der im schaukelnden kahne singt!

Und die stattlichen schiffe gleiten
Dem heimischen hafen zu: —
Doch still steht für immer ein liebes
herz

In des grabes urewiger ruh!

Brande, brande, brande
An die kalt grauen klippen, o meer!
Doch verblasst ist des lebens rosiger
schein,

Und nimmer seh ich ihn mehr.

(BRODER CARSTENS.)

BRODER CARSTENS U. ANNA MÜLLER.

BERICHTE.

MODERN LANGUAGE TEACHING IN CANADA.¹

Preliminary Information.

The Dominion of Canada covers a vast territory, divided up into seven provinces, each with its own educational system. The Province of Quebec is almost entirely French in language: the remaining provinces almost entirely English. The population of the whole Dominion is about 5,000,000: that of Ontario over 2,000,000. No statement could be drawn up which would apply to the Dominion as a whole, thence I find it necessary to deal only with this province (Ontario). It is in Ontario that education is best organized and most advanced. It also sets the pace for the rest of the Dominion.

A few words as to the system of education in Ontario: The governmental system is divided into (1) Public Schools, (2) High Schools, (3) the Provincial University (University of Toronto). In the Public schools no language other than English is taught. Children complete the course, which comprises all the branches of an ordinary English education, at the age of from 12 to 15 years. Those who desire further education, or who intend to enter professions or the University, go to the High Schools (of which there are about 125), the course of study of which can be completed in about 3 or 4 years, and comprises all English branches, mathematics, languages (Greek, Latin, French, German), elementary natural sciences, commercial branches and drawing.

The University of Toronto is very much of the type of such institutions as Harvard and Yale Universities in the United States &c. and is a sort of *mittelding* between German *Gymnasium*, *Realschule* and University, just as the High School is a *mittelding* between the same and the *Volksschule*. One of the anomalies of the situation is that besides the provincial university there are also several other smaller universities with degree-conferring powers. However, the University of Toronto may be taken as typical, and as determining what is being done or what will be done in the others.

¹ Einer der mir für mein hamburger referat über die vorbildungsfrage in ausserdeutschen ländern freundlichst erstatteten berichte. Vgl. N. *Spr.* IV s. 193 ff. W. V.

Under the term *Neuphilologen* in the following answers I include especially the teachers in the High Schools. Most of the larger High Schools (when large known by the name of Collegiate Institutes) have "specialists" for English or for French and German or for all three. In the smaller schools these subjects are treated as *nebenfächer* and are taught by persons who also teach other branches such as Latin and Greek or the like. As to the preparation of persons for professional work in the Universities, it can hardly be said that we have a system as yet. Most of those who seek such positions take a course of study at German Universities, or at Universities in the United States which give the degree of Ph. D.

Answers to Questions.

1. *Professuren &c.* — Within the last ten years considerable progress has been made in the University of Toronto in the position and equipment of Modern Languages (English, French, German, Italian and Spanish). The staff of instruction has been largely increased. Ten years ago all the instruction in these languages was given by three *lecturers* (equal to *lektor* or *dozent*) with some assistance from teaching fellows (*dozent*). There is now a professor of English Literature, a lecturer on Old English, an associate-professor (practically a professor) in each of (1) French, (2) German, (3) Italian and Spanish, a lecturer in French, one in German and one instructor in each of (1) French, (2) German and Spanish, (3) Italian. These instructors are respectively French, German and Italian by birth and education, and are engaged for the most part in oral practice with the students. An elementary course (for first year students) has been given for the last six years in physiological phonetics and its bearing on the various languages studied.

2. *Seminarübungen.* — This term I take as meaning what we call "Practical instruction" for want of a better word. Theoretically, ten years ago and previously, an ability to pronounce accurately and converse fluently in French and German was required of all students in the Modern Language course in the University. Since then, and especially during the last few years, an effort has been made to organize the work and to exact a much higher degree of proficiency. The importance of this kind of study is fully recognized now. Speaking roughly the amount of time devoted by each student to this work is one hour a week throughout four years. They are taken in classes of five or six for this purpose. Conversation is based largely on picture charts on elementary texts. In Italian and Spanish (which are begun in the University) nearly all the instruction of the elementary class is oral, conversational, based on phonetic transcription, the transcription of the *Association internationale des professeurs de langues vivantes* being used. As practically all teachers of French and German are prepared at the universities the above represents the practical training of such teachers.

3. *Stellung des modern-französischen &c.* — This has been partly answered under (2) above. A reference to the calendar will show that by far the greater part of the courses consists of instruction in the languages and literature of Modern French &c. Only an elementary knowledge of the language or of the interpretation of ancient texts is required. The general scope of the whole course is to give the student a competent knowledge of the language and an appreciation of the literature proportionate to this knowledge. As compared with previous requirements (more than ten years ago) there is a distinct increase on the practical side and a distinct determination on the historical side.

4. *Urlaub, stipendien etc. für aufenthalt im ausland.* — Not obligatory for appointment as teachers. Teachers who go abroad for study do so entirely at their own expense. There is a growing sentiment in favour of practical study abroad, and a growing preference on the part of the appointing authorities for teachers who have studied the language in the countries where they are vernacular. Proportionately few teachers go abroad, but the number is increasing. A few go during the summer holidays (two months), and some obtain leave of absence for a month or two extra, but these are required to pay for a substitute while absent from duty.

5. *Ferienkurse &c.* — What little has been done comes within the last few years. One such course for teachers was organized in 1891, and abandoned after two or three years. Another class was organized for French in 1894 with a prospect of its revival and continuation in 1896. There are a few summer schools in the French Province of Quebec to which our teachers occasionally go in vacation. Students in these Quebec schools, however, mostly come from the adjoining New England States.

6. (a) The Modern Language Association of Ontario was organized almost ten years ago and has been in active operation ever since. Its membership is made up of University and High School teachers. It has done much to improve ideals and methods of modern language teaching. A certain proportion of its members follow closely the progress of modern language reform in Germany and elsewhere, and there is a tendency (to some extent due to the work of this association) in the direction of the reforms which yourself and others are advocating in Germany.

(b) In the University there is a Modern Language Club (organized in 1883), consisting of students, who meet for the reading and discussion of original papers on literary topics connected with Modern Languages. Sometimes readings or original essays in the foreign language are given.

(c) A few years ago the Provincial School of Pedagogy was established. This is a government institution for the training in methods of graduates of the Universities who are qualifying as teachers in the High Schools. Attendance is obligatory. Lectures on methods in modern languages are given.

(d) As one indication of progress in reformed methods based on phonetics, I might mention that in three of the High Schools (these schools

have a course of about three years in French and two in German, beginning with the elements) the use of phonetic transcription has been introduced during the last two years.

(e) I might say that within the last ten years an entirely different sentiment has grown up with respect to the importance and scope of modern language teaching. The methods used to be a slavish imitation of what unfortunately still prevails for the teaching of Latin and Greek. French and German used to be treated also as dead languages. There is now a strong and growing sentiment in favour of treating them as living languages in every sense of the word.

Toronto.

W. H. FRASER.

BESPRECHUNGEN.

1. HERMANN BREYMANN, *Die neu sprachliche reform-litteratur von 1876—1893*. Eine bibliographisch-kritische übersicht. Leipzig, A. Deichert (Georg Böhme), 1895. 156 s. Preis 3 mk.
2. KARL KÜHN, *Französisches lesebuch, mittelstufe*. Mit acht illustrationen, einem plan und einer ansicht von Paris. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1894. IX, 314 s. Preis 2.80 mk.
3. PH. PLATTNER, *Kurzgefasste schulgrammatik der französischen sprache. Mit einem lese- und übungsbuch* in zusammenhängenden lesestücken, umbildungen und übersetzungsaufgaben. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag, 1894. VII, 392 s. Preis 3.60 mk.
4. PH. ROSSMANN und F. SCHMIDT, *Lehrbuch der französischen sprache auf grundlage der anschauung*. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1. und 2. auflage 1892, 4. auflage 1894. XI, 361 s. Preis broschirt 2 mk.; gebunden 2.40 mk.
5. a) C. H. GRANDGENT, *A Short French Grammar*. 1894. X, 150 s. Preis 60 cents.
 b) C. H. GRANDGENT, *α) Materials for French Composition*. Five graded pamphlets containing exercises based on *La pipe de Jean Bart*, *La dernière classe*, *Le siège de Berlin*, *Peppino*, *L'Abbé Constantin*, respectively. Preis jedes heftes (etwa 20 s.) 12 cents. *β) French Lessons and Exercises*. Necessarily used with the *Short French Grammar*. First Year's Course for *Grammar Schools*; First Year's Course for *High Schools*; First Year's Course for *Colleges*. Preis jedes heftes 16 cents.
- c) A. C. KIMBALL, *Exercises in French Composition*. Based on *La Belle-Nivernaise*. 1892. 24 s. Preis 12 cents. Boston, U. S. A., D. C. Heath & Co.
6. C. H. GRANDGENT, a) *Italian Grammar*. 3. und 4. auflage, 1892 und 1894. VII, 132 s. Preis 80 cents.

- b) *Italian Composition*. 1894. VI, 99 s. Preis 60 cents. Boston, U. S. A., D. C. Heath & Co.

1. Die vorliegende schrift, die der verdiente verfasser seinen freunden und kollegen Schipper in Wien und Kissner in Königsberg gewidmet hat, legt ebenso wie der gegenstand selbst, die gewaltige reformbewegung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts im letzten viertel des neunzehnten jahrhunderts, ein ehrenvolles zeugnis von der gründlichkeit, gewissenhaftigkeit und arbeitsfreudigkeit ab, mit der die neuphilologen ihr studium betreiben und den aufgaben des praktischen unterrichts in jeder hinsicht nutzbar zu machen suchen. Zweifellos ist die bezügliche litteratur, die B. mit sicherem sachverständnis und in knapper, übersichtlicher bibliographischer und chronologischer form behandelt, besonders in den letzten acht bis zehn jahren weniger an qualität als an quantität gewachsen, und in der erstaunlichen masse von lehrbüchern und theoretischen schriften, die die reformbewegung hervorgerufen hat, findet sich leider viel spreu, gar manche leichte und wertlose waare. Die herben urteile, die sich darüber seit dem jahre 1887 vernehmen lassen, sind wahrlich nicht unverdient; und nicht ohne grund erklärt Koschwitz, dass die reform-litteratur „immer seichter und unreifer“ werde, und dass „sich oft ein vorlautes, marktschreierisches banausiertum geltend mache, das hundert mal gesagtes und bereits viel gründlicher erörtertes als neue offenbarung anpreise“ (s. 103—104). Andererseits geht Breymann selbst (s. 129) den kritikern, die elende machwerke und schwache leistungen auf diesem gebiete mit langen rezensionen bedenken, und zugleich den herausgebern kritischer zeitschriften und jahresberichte, die so etwas gestatten, energisch zu leibe und spricht sich dahin aus, dass „es hohe zeit sei, den immer mehr verflachenden kritiken über neusprachliche reformschriften einhalt zu gebieten“.

Obwohl ich weit davon entfernt bin, die berechtigung der erwähnten oder nur angedeuteten scharfen urteile über die neusprachliche reformlitteratur im allgemeinen zu bestreiten, so kann ich es doch nicht über mich gewinnen, dieselben in ihrem ganzen umfange ohne einschränkung, erläuterung und vorbehalt zu unterschreiben. Es ist zu erwägen, dass wir überhaupt in einer viel schreibenden und viel redenden zeit leben, und dass eine ärgerliche überproduktion, die sich naturgemäss sehr leicht mit kleinigkeitskrämerei und verflachung verbindet, auf allen gebieten der geistigen arbeit hervortritt und durch mancherlei an und für sich sehr schätzenswerte und für wissenschaftlichen fortschritt höchst erspriessliche einrichtungen, wie zeitschriften, programme und doktordissertationen, wunderbar gefördert wird. Jene verdammungsurteile treffen aber, wenn man gerecht sein will, nicht allein die auswüchse der neusprachlichen reformlitteratur, sondern lassen sich *mutatis mutandis* in höherem oder geringerem grade auf die schlechten oder mittelmässigen erzeugnisse der fachlitteraturen aller art anwenden. Dabei darf man nicht übersehen, dass sich die pädagogik und methodik, ähnlich wie die politik und nationalökonomie, ihrem wesen nach mit fragen beschäftigt, deren beschaffenheit und behandlung

ganz dazu angethan ist, zur vielrederei und vielschreiberei zu verleiten. Auch ist zu bedenken, dass die verhältnismässige oder scheinbare und wenigstens in einem punkte (der phonetik) wirklich vorhandene neuheit der reformideen gerade für anfänger im lehrfache etwas verlockendes hat und ihren schriftstellerischen neigungen vorschub leistet. Hoffen wir, dass Breymanns schrift vor allem den jüngeren fachgenossen als zuverlässiger wegweiser und berater dienen, sie von dem, was bereits über methodik gesagt worden ist, in kenntnis setzen und sie so davon abhalten wird, im feuerifer einer ein- oder zweijährigen erfahrung zur feder zu greifen, ohne wirklich etwas neues vorbringen zu können, und, wie sich ein kritiker drastisch ausdrückt, längst zermahlene kleie noch einmal zu mahlen, ohne im stande zu sein, daraus auch nur ein einziges nutzbares mehlstäubchen zu tage zu fördern!

Trotz aller ungünstigen urteile, die über die reform-litteratur gefällt worden sind, bleibt die erfreuliche thatsache bestehen, dass die geistige bewegung, die diese litteratur hervorgebracht hat und sich in derselben getreu abspiegelt, keineswegs eine vorübergehende modesache ist, sondern im mittleren schulwesen festen fuss gefasst und schon in vielen anstalten in den neusprachlichen unterricht einen frischen zug gebracht hat und zugleich auf den betrieb anderer lehrfächer einzuwirken und auf das untere und höhere unterrichtswesen einen wohlthätigen, belebenden einfluss auszuüben beginnt. Die bewegung hat unzweifelhaft, wie B. ganz richtig bemerkt, „bereits den schönen erfolg gehabt, eine grosse anzahl von lehrern anzuregen, sie aus dem festen schlafe veralteter, routinenartiger bräuche aufzurütteln zu emsigem suchen nach etwas besserem“. „Man kann sogar (ich führe hier B.s bemerkungen wörtlich an) noch weiter gehen und getrost behaupten, dass eine nicht geringe zahl von thätigen, energischen, geistig regsamen und selbständig denkenden lehrern schon etwas besseres gefunden hat. Die aussprache wird weit genauer, gründlicher und wissenschaftlich richtiger gelehrt, indem die ergebnisse der lautphysiologie dabei verwertet werden; die grammatik steht nicht mehr im vordergrunde, sondern wird in der hauptsache auf induktivem wege gewonnen im engsten anschluss an die vorausgegangene lektüre, welche in den mittelpunkt des unterrichts gerückt worden ist; die übersetzungen in die fremde sprache sind beschränkt und z. t. durch umformungen oder freie stilistische arbeiten ersetzt worden; auch wird der freie mündliche gebrauch der fremden sprache eifriger betrieben; endlich strebt man jetzt dahin, den schüler in die eigenartige geistige und materielle kultur, in die gebräuche und sitten der fremden völker unter benutzung von landkarten, abbildungen, stadtplänen, kulturhistorischen illustrationen etc. etc. einzuführen“ (s. 106).

Diese beträchtlichen erfolge, die jedenfalls für das schulwesen der deutschen staaten und der übrigen germanischen länder des kontinentalen Europas zu verzeichnen sind (denn von ähnlichen weitgehenden erfolgen kann, wie man weiss oder aus Breymanns schrift leicht ersieht, in anderen kulturstaaten vorläufig noch keine rede sein), verdankt man schlechterdings

hauptsächlich der reform-litteratur; und sie werden gerade durch die massenhafte produktion und durch die zahl, die herkunft und den beruf der verfasser bestätigt, da man daraus deutlich erkennen kann, eine wie weite verbreitung die reformideen unter den wissenschaftlich gebildeten lehrern, den gymnasiallehrern und realschullehrern jener länder gefunden haben. Selbst die mittelmässigen erzeugnisse bekunden wenigstens das lebhaftes interesse, das ihre verfasser den neuen ideen entgegenbringen, und beweisen immerhin, wie ernst sie ihre lehraufgabe nehmen, und wie eifrig sie bemüht sind, die grundsätze der reform in ihrem eignen unterricht nach besten kräften durchzuführen. Den meisten dieser lehrer fehlt es gewiss nicht am „wollen“, sondern am „können“; und die mängel, die man in ihren schriften rügt, vor allem das aufbauschen von kleinigkeiten und die augenscheinliche unbekanntheit mit den leistungen ihrer vorgänger, rühren offenbar von ihrer unzulänglichen fachvorbildung her. Eine bessere, den schwierigen anforderungen ihres berufes in jeder hinsicht entsprechende verbildung den angehenden neusprachlichen lehrern zu verschaffen, dies sollte fernerhin die hauptaufgabe der reform sein!

Die grossen erfolge, die bereits in so kurzer zeit im schulwesen er-rungen worden sind und für die zukunft noch grössere ergebnisse in aus-sicht stellen, sichern der viel geschmähten reform-litteratur für immer ihre bedeutung und rechtfertigen auch vollkommen eine möglichst erschöpfende darstellung derselben, wie sie Breymann in der uns vorliegenden schrift innerhalb bestimmter, von ihm selbst gesteckter grenzen unternommen hat. Das büchlein hat folgenden inhalt: I. *Theoretische erörterungen*, die eigent-lichen reform-schriften, 1876—1893, s. 1—67; II. *Praktische versuche* (im *französischen*), lehrbücher, 1884—1893, s. 68—86; III. *Offizielle verord-nungen* in deutschen staaten und Österreich, 1882—1892 (oder 1893), s. 87—88; IV. *Öffentliche verhandlungen* in wissenschaftlichen und pädag-gogischen versammlungen, zunächst Deutschlands, der Schweiz, Österreichs, des skandinavischen nordens, auch Frankreichs und Englands (nicht Nord-amerikas), 1882—1892 (oder 1894), und in der bayerischen abgeordneten-kammer, 1888, s. 89—94; V. *Rückblick*, s. 95—129; und *Index* (abkür-zungen, personenverzeichnis, sachverzeichnis), s. 136—155. Die vier ersten teile wurden bereits am 15. september, der letzte teil dagegen am 31. de-zember 1894 abgeschlossen (s. 129). Der verfasser gibt sich keinem irr-tum hin, wenn er „sich bewusst ist, vollständigkeit, genauigkeit, zuverlässigkeit, sowie vollste objektivität nach kräften erstrebt zu haben“. Objektivität ist ihm sicherlich nicht abzusprechen. Denn man wird es durchaus verzeihlich und statthaft finden, dass er im *Rückblick* seine persönlichen ansichten stärker hervortreten lässt, die berechtigung seines eignen vermittelnden standpunktes betont, den wert und die brauchbarkeit der von ihm und Moeller herausgegebenen lehrbücher hervorhebt und dabei gelegenheit nimmt, für die lauttabellen der von ihm beliebten deutschen frakturschrift noch einmal das wort zu reden, wofür allerdings die mehrzahl der fach-genossen wahrscheinlich kein verständnis haben wird. — Was er über die

aufgaben einer deutschen *universität* im unterschiede von den ausschliesslich wissenschaftlich-theoretischen zwecken der *akademien der wissenschaften* sagt (s. 95—96), ist mir ganz aus dem herzen gesprochen und findet meine volle zustimmung.

Die einrichtung der vier hauptteile, I—IV, ist recht praktisch; ihre benutzung ist durch einen guten index und eine kurze erklärung, s. 128—129, erleichtert. Die angaben der zwei ersten teile sind im *Rückblick* (s. 100—103) bis auf das jahr 1884 weitergeführt worden. Die beschränkung des zweiten teiles (*Praktische versuche*) auf das französische ist wunderlich und höchstens durch den wunsch, raum zu ersparen, und durch die stellung des verfassers als professor der romanischen sprachen zu entschuldigen. In einer zweiten auflage sollte jedoch der englische unterricht, auf den, wie mir scheint, die reform in weit grösserem masse als auf den französischen umgestaltend eingewirkt hat, hier ebensogut wie im I. teile die nötige berücksichtigung finden. Ausserdem scheint es mir wünschenswert, in der ganzen darstellung der reform-litteratur auch den übrigen bedeutenden neueren sprachen, vor allem dem deutschen, natürlich vom standpunkte des ausländers aus betrachtet, einige beachtung zu gönnen.

Eine beschränkung anderer art betrifft die beiden ersten hauptteile. Um die zahl der aufgeführten werke nicht allzu umfangreich werden zu lassen, hat es der verfasser für notwendig gehalten, „aus prinzipiellen gründen eine ziemlich grosse reihe von schriften, artikeln, programmen, grammatiken etc. auszuschliessen“ und für beurteilung derselben auf „die vortrefflichen, für einen jeden neuphilologen unentbehrlichen werke von Kressner, *Führer durch die frz. und engl. schullitteratur* (Wolfenbüttel, 2. aufl. 1894) und O. Wendt, *Enzyklopädie des frz. unterrichts etc.* (Hannover, 1888)“ zu verweisen. Ausgeschlossen sind: „1) Alle schriften, welche sich speziell mit der neusprachlichen reform an *mädchenschulen* beschäftigen. Eine ausnahme hiervon ist nur zu gunsten einer kleinen anzahl solcher schriften gemacht worden, welche ein hervorragendes interesse zu beanspruchen schienen.

2) Alle grammatiken und grammatischen übungsbücher, welche die *phonetische* seite unberücksichtigt lassen, also alle werke à la Gouin, Berlitz, Häusser und dergleichen sich *neu* nennende methoden.

3) Alle schriften, welche von der phonetik als *wissenschaftlicher disziplin* handeln und daher deren verwendung im unterrichte ganz unberücksichtigt lassen.

4) Alle eigentlichen *lesebücher*.

5) Alle *schlüssel*.

6) Einige schriften, welche sich speziell auf die früher erschienenen, älteren ministeriellen verordnungen beziehen, und welche durch neuere verordnungen gegenstandslos geworden sind.

7) Alle *pädagogischen lehr- und handbücher*, trotzdem sie auch die neusprachliche reform berühren“ (s. 101—102).

Die konsequente durchführung des zweiten prinzipis hat ihre schwierigkeiten und ist nicht ohne bedenken, obgleich ich durchaus der ansicht bin, dass die verwendung der phonetik ein charakteristisches und das hauptsächlichste kennzeichen „unserer“ reform ist, da ja die übrigen grundsätze derselben, wie ich wiederholt betont habe, wenigstens in ihren keimen und anfangen und in zerstreuter, unsystematischer gestalt uralt sind. Dass B. „alle werke à la Gouin, Berlitz, Häusser und dergleichen sich neu nennenden methoden“, also nicht bloss die „grammatiken und grammatischen übungsbücher“, sondern auch die theoretischen, apologetischen und polemischen schriften der geräuschvollen und allein seligmachenden sprachmeisterlichen methodenmänner ausschliesst, dies mögen vielleicht andere kritiker seltsam und unbillig finden; ich für mein teil habe dagegen aus allgemeinen gründen nichts einzuwenden. Jedoch ist dieses verfahren inkonsequent und widerspricht dem wortlaute des aufgestellten prinzipis. Denn wenn für die ausschliessung *aller* werke à la Gouin u. s. w. der mangel der phonetik als massgebender gesichtspunkt gelten sollte, so müsste das prinzip selbst weiter gefasst sein, und es müsste demgemäss auch eine bedeutende anzahl von schriften und artikeln, die wohl niemand gern missen würde, in der reform-litteratur des I. teiles fehlen, — nur weil sie die phonetische seite unberücksichtigt lassen. Dann dürfte der I. teil (*Theoretische erörterungen*) nicht mit Klotzsch, *Die grundzüge der frz. gr.* ..., 1876, und *Methodische einleitung zu dem frz. lesebuche*, 1877, und Graf Pfeil, *Zum sprach-unterr. in einer klasse*, 1878, sondern müsste mit Trautmann, *Bemerkungen über die behandlung der lautlehre* ..., Anglia, 1878, beginnen — oder vielmehr mit einem buche, das B. gar nicht erwähnt, weil es von der phonetik als wissenschaftlicher disziplin handelt (prinzip 3), das aber in der einleitung¹ den wert der phonetik für die praktische erlernung der fremden sprachen hervorhebt: Henry Sweet, *A Handbook of Phonetics*, 1877. Der II. teil fängt mit lehrbüchern von Breymann, Breymann-Moeller, Plattner und Schaefer, 1884, an, also acht, resp. sieben oder sechs jahre nach den eben angeführten reform-schriften von Klotzsch, Graf Pfeil, Sweet und Trautmann. Dadurch erscheint das verhältnis zwischen den theoretischen erörterungen und den praktischen versuchen der reform in einem ganz falschen lichte. Jedoch würde es sich ganz richtig darstellen, wenn der verfasser nicht im II. teile den englischen unterricht absichtlich ausser acht und das beschränkende prinzip betreffs der phonetik dem wortlaute desselben gemäss nur für diesen teil gelten liesse. Vor allen dingen würde hier als erstes neusprachliches lehrbuch, das die ergebnisse der phonetik systematisch verwertet, Vietors *Englische formenlehre*, 1879, zu nennen sein; und man

¹ Ich muss mehrere male aus dem gedächtnis zitiren, und bin nicht in der lage, alle angaben, namen, titel und daten zu verifiziren, da ich die rezension hier auf dem lande fern von meiner handbibliothek und grossen öffentlichen bibliotheken schreibe.

würde eher hier, als im I. teile, Klotzschs *Grundzüge der frz. gramm.*, 1876, vorfinden und ausserdem gewiss auch seine sehr bemerkenswerte *Kurze formenlehre des französischen* (auf grundlage der historischen grammatik), die etwa ende der siebenziger jahre erschienen und von mir s. z. in der *Zeitschrift f. frz. sprache u. litt.* angezeigt und im gymnasialunterricht mit sehr gutem erfolge praktisch erprobt worden ist.

Da B. die verwendung der phonetik im sprachunterrichte nicht als das *einzig* charakteristische kennzeichen der „reform“ ansieht, worin ich ihm mit dem oben gemachten vorbehalte beistimme, so hängt es durchaus von seinem subjektiven urteile ab, wenn er den anfang der reform-litteratur in das jahr 1876 setzt. Er lässt die lange reihe der „reformer“ mit Klotzsch beginnen, der, wenn ich nicht irre, bereits vor 1876 die forderung einer naturgemässen methode erhoben und mit aller entschiedenheit in der grammatik das ausgehen von der lektüre verlangt und diesen standpunkt jedenfalls lange vorher schon in seinen eignen lehrstunden bethätigt hat. Im *rückblick* (s. 126) wird jedoch ausdrücklich bemerkt, „dass sich noch ältere vertreter der sog. natürlichen oder direkten methode anführen liessen, z. b. der verfasser einer 1872 erschienenen anonymen broschüre über nationale erziehung, ferner Lehmann (1868) und Louvier (1864), der letztgenannte in seiner schrift *Über naturgemässheit im fremdsprachlichen unterrichte* (Hamburg 1864, 3. auflage 1888)“. Zwei wichtige reform-gedanken, die für die gedeihliche durchführung jedes sprachlichen (nicht bloss neusprachlichen) unterrichts notwendig sind, intensiven betrieb der lektüre und gewinnung des grammatischen wissens durch wiederholte abstraktionen aus der bei der lektüre sich bietenden fülle sprachlicher erscheinungen, hat bekanntlich der treffliche latinist und ausgezeichnete schulmann Perthes (1873 ff.) eifrig vertreten und in methodisch sehr geschickter weise verwertet (s. 127). Aber diese gedanken samt manchen anderen, die man fälschlich als neu bezeichnet hat; waren *vor* Perthes infolge langer tradition allgemein bei der ältern generation der klassischen philologen und, wie ich aus meiner eignen erfahrung als schüler weiss, im lateinisch-griechischen unterrichte des hoch verehrten direktors Hermann Schmidt am gymnasium zu Wittenberg durchaus massgebend. Ausser den von B. erwähnten Klotzsch vorausgehenden vorläufern „unserer“ reform scheint es mir nicht unangemessen, hier noch einige andere namentlich anzuführen: Jacotot-Robertson und Booch-Arkossy mit ihren methoden; Toussaint-Langenscheidt mit ihren unterrichtsbriefen, in denen sich schon spuren einer art phonetik finden; Mahn mit seinem italienischen lehrbuche, das zwar ein wunderbares, aus ungleichartigen bestandteilen zusammengeschweisstes machwerk ist, aber durch dessen studium ich mir schon als primaner des grossen unterschiedes zwischen Ploetzscher und naturgemässer methode bei der erlernung einer lebenden sprache bewusst geworden bin. Auf die zahlreichen *natural method men* in alter und neuer zeit und ihr treiben in den Vereinigten Staaten habe ich die leser der *N. Spr.* bereits in einem früheren aufsatze, *Der neusprachliche unterricht und das schulwesen in Nordamerika*, II, 534 ff. aufmerksam gemacht,

und ich halte es für unnötig, hier auf ihre etwaigen leistungen noch einmal zurückzukommen.

Was die reform-litteratur in Deutschland betrifft, so hat B., wie es scheint, in seinen verzeichnissen innerhalb der von ihm selbst gesetzten grenzen so ziemlich absolute vollständigkeit und genauigkeit erreicht, ein umstand, der die brauchbarkeit seines buches bedeutend erhöht. Man vermisst vielleicht eine erwähnung der von Otto Kares und Gustav Ploetz gemachten „versuche, die französischen lehrbücher von Karl Ploetz den anforderungen der reform-methode anzupassen“, worüber ich vor einigen jahren in einem längeren artikel der *Mädchenschule* berichtet habe. — Aus B.s angaben kann man nicht erkennen, dass meine *Phonetik im frz. u. engl. klassenunterricht.* (s. 32) als eine erklärende begleitschrift zu meinen *Lauttafeln* (s. 78) veröffentlicht worden ist. — Poths schrift: *Der frz. unterr. auf dem gymn.* (s. 20) habe ich s. z. in einem artikel der *Zschr. f. frz. spr. u. litt.* besprochen: mein urteil weicht von den von B. angeführten urteilen m. e. nicht unwesentlich ab. — Auf s. 6 lese ich folgende anmerkung B.s zu Vietors schrift: *Der sprachunterricht muss umkehren* (1. aufl. 1882): „Vietors und Kühns forderung, dass auch (?) die formenlehre auf den lautstand gegründet werden müsse, wird u. a. bekämpft von Ohlert; Hornemann; Rambeau in *Zfr. S.* 1884, VI, R. 149“ Ich weiss nicht, bei welcher gelegenheit, in welchem zusammenhange, mit welchen ausdrücken ich dies gethan habe oder vielmehr gethan haben soll. Die notiz hat für mich in ihrer nackten, trocknen form etwas verblüffendes. Denn sie widerspricht jetzt und widersprach mindestens schon im jahre 1885 doch gar zu sehr meiner wirklichen ansicht in dieser frage. Vietors *Englische formenlehre* auf grundlage der phonetik (1879) habe ich von anfang an im eignen unterricht gebraucht und stets hoch geschätzt und auch diesem urteil mündlich sowohl wie in zeitschriften ausdruck gegeben; und die erste auflage (1885) von Kühns *Französischer schulgrammatik*, die ich übrigens nicht bloss als „brauchbar“ (s. 72), sondern als ein für die damalige zeit vortreffliches buch ansehe, habe ich in meiner rezension, *Zschr. f. fr. spr. u. litt.*, 1885, VII, 28—45, und schon vorher in einem vortrage im neuphilologischen verein von Hamburg-Altona gerade deswegen gerühmt und als originell gepriesen, dass der verfasser mit anerkennenswerthem erfolge versucht, die französische formenlehre auf den heutigen lautstand zu gründen. Ich bedauere es lebhaft, dass, wie B. bemerkt, Kühn „selber von jener ansicht seitdem zurückgekommen ist“ (s. 6) und in der zweiten auflage (1892) seiner schulgrammatik „die formenlehre nicht mehr auf der lautform aufbaut“ (s. 72). Aber ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich annehme, dass der verfasser diese änderung nur aus äussern, rein praktischen gründen vorgenommen hat. Dass ein solches unternehmen, die formenlehre und vielleicht auch die syntax nicht auf die schrift, sondern auf das gesprochene wort zu gründen, insbesondere für das französische ungeheuer schwierig ist, sobald es sich um eine verwertung für den schulunterricht handelt, diese meinung habe ich öfters mündlich sowie im druck

ausgesprochen; auch habe ich es nicht unterlassen, hinzuzufügen, warum diese schwierigkeit in weit höherem grade für das französische als für das englische besteht. Damit habe ich aber die „forderung, dass die formenlehre auf den lautstand gegründet werden müsse“, gewiss nicht „bekämpft“. Im gegenteil trage ich mich selbst schon seit längerer zeit mit dem gedanken, ein lehrbuch des neufranzösischen auf grundlage des jetzigen lautbestandes mit verwendung der ergebnisse der wissenschaftlichen phonetik und zugleich der historischen grammatik herzustellen.

Abgesehen von Österreich und den ländern des germanischen nordens, ist das ausland in Breymanns übersicht der reform-litteratur im allgemeinen recht kärglich bedacht. Dies entspricht freilich im grossen und ganzen den wirklichen verhältnissen und bekundet keineswegs die absichtliche missachtung und wohl nur in wenigen fällen die unkenntnis des verfassers. Denn die lage des neusprachlichen unterrichts (ich verstehe darunter selbstverständlich nur den unterricht in *fremden* lebenden sprachen, also nicht etwa französisch in Frankreich oder englisch in England und den Vereinigten Staaten) ist aus gründen, die ich hier nicht darzulegen brauche, in manchen kulturell sonst weit fortgeschrittenen ländern trotz einiger ansätze zum bessern noch immer kläglich genug und lässt sich etwa mit zuständen vergleichen, wie sie in dieser beziehung in Deutschland vor 25—30 jahren und teilweise noch früher herrschten: Auf der einen seite naive unwissenheit oder klug redende sprachmeisterei, der man gern das „parliren“ und das „erfinden“ von neuen methoden überlässt; auf der andern seite die „klassische“ methode, deren vertreter, die einheimischen lehrer, sich rühmen, durch massenhaftes übersetzen ihren schülern „allgemeine bildung“ und „litteraturkenntnis“ zu übermitteln und „die muttersprache zu lehren“; daneben ein schöngeistiges, oft recht oberflächliches studium der fremden *litteraturen* (*belles-lettres*), häufig ohne ausreichende oder gründliche kenntnis der fremden sprachen; — und, soweit sie wirklich vorhanden ist, philologische gelehrsamkeit, die das schreiben und sprechen einer neuern sprache als utilitarisch verachtet, den engen zusammenhang zwischen schul- und universitätsunterricht ignoriert, das unterrichten nur als mittel zum broterwerb betrachtet oder sich zu vornehm dünkt, um sich mit den „kleinlichen“ und „leichten“ fragen der didaktik abzugeben. Ausnahmen finden sich jedoch in allen diesen ländern, ihre anzahl ist zusehends im wachen begriffen, und darunter gibt es bereits recht glänzende ausnahmen. Es sind in der that genügend anzeichen dafür vorhanden, dass sich überall die wissenschaftliche und praktische ausbildung der neusprachlichen lehrer allmählich bessert und die unwissenschaftliche sprachmeisterei und methodensuche nach und nach abstirbt, und dass sich die reform-bewegung auch ausserhalb der länder, wo sie entstanden ist und am frühesten festen fuss gefasst hat, von jahr zu jahr immer weiter verbreitet und ihr belebender einfluss thätig zunimmt. Von dieser thatsache kann sich jeder überzeugen, der sich die mühe gibt, das mitarbeiterverzeichnis, die artikel und bücher-

anzeigen des *Maitre Phonétique*¹ und die nach ländern geordnete mitgliederliste der *Association Phonétique des professeurs de langues vivantes*, die alljährlich in der januarnummer des *Maitre Phonétique* veröffentlicht wird, näher zu prüfen.

Es ist zu hoffen, dass sich B. bei einer zweiten auflage seines buches in der lage sehen wird, das ausland in reicherem masse berücksichtigen zu können, und es ist vorauszusehen, dass er dann im verzeichnisse der zeitschriften neben den von ihm schon benutzten *Modern Language Notes* auch die *Transactions of the American Modern Language Association*, herausgegeben von prof. Bright, Johns Hopkins University, und im zweiten teile seiner übersicht Grandgents *Short French Grammar* (s. no. 5) und eventuell auch dessen *Italian Grammar* (s. no. 6) anführen wird.

2—6. Im anschluss an die vorausgehende lange besprechung möchte ich einige deutsche und amerikanische erzeugnisse der reform-litteratur kurz anzeigen, die bereits vor einem jahre und teilweise vor noch längerer zeit in meine hände gelangt sind, deren rezension ich aber wahrlich nicht aus gleichgültigkeit bisher unterlassen habe. Sie gehören sicherlich nicht zu jener klasse von produkten, deren unheimliches anwachsen den zorn so mancher kritiker erregt hat. Ihre verfasser, Kühn, Plattner, Grandgent und F. Schmidt mit seinem jüngern freunde Rossmann haben sich alle schon hüben und drüben einen geachteten namen erworben und gelten ja in ihrer heimat als hervorragende und bewährte schulmänner. Ihre werke bedürfen nicht mehr meines lobes, um die verdiente anerkennung zu finden und sich in lehranstalten eingang zu verschaffen; und höchstens bedürfen Grandgents arbeiten einer besondern erwähnung in dieser zeitschrift, weil sie bis jetzt wohl den meisten deutschen und überhaupt europäischen fachgenossen und, wie es scheint, sogar einem so kundigen und emsigen sammler wie Breymann (s. no. 1) unbekannt geblieben sind.²

Die *mittelstufe des französischen lesebuches* von Karl Kühn (s. no. 2) ist eine ausgezeichnete, höchst gelungene und zweckentsprechende fortsetzung der *unterstufe* (4. auflage 1803) und des *Lesebuches für anfünger* (1892). Ihr inhalt, besonders die mit sorgfalt und geschick ausgewählten erzählungen und beschreibungen, die belehrend und doch wegen ihres frischen und lebhaften stiles angenehm zu lesen sind, ist vortrefflich geeignet, die schüler

¹ Unter den zeitschriften, die, wie Breymann sagt (s. 128), ihm unerreichbar geblieben sind, führt er *Le Maitre Phonétique* und *The Phonetic Teacher* an. Es wird ihm vielleicht angenehm sein, zu erfahren, dass er diese zeitschrift (*The Phonetic Teacher* ist der ältere titel) ohne mühe durch einsenden des abonnementspreises von 4 franken oder eines beitrages von 3 franken als mitglied der *Association Phonétique* direkt vom herausgeber, herrn dr. Paul Passy, 11, route de Fontenay, Bourg-la-Reine, Seine, (kurze postadresse: Fonetik, Bourg-la-Reine) erhalten kann.

² Vgl. die ausführlichere besprechung hier unten s. 563 ff. D. red.

der mittleren klassen in einer ihrem alter angemessenen weise in die kultur, die gebräuche und sitten des nachbarvolkes einzuführen und ihnen ein anschauliches bild von dem geistigen und gemütlichen leben desselben in vergangenheit und gegenwart zu geben. Eine solche lektüre, vom lehrer richtig betrieben, ist es wert, in den mittelpunkt des unterrichts gestellt zu werden, und muss dazu beitragen, die schüler mit liebe und begeisterung für das studium der fremden sprache zu erfüllen, so dass sie befähigt werden, auch der trocknen und doch ebenfalls recht notwendigen grammatischen seite des sprachunterrichts das erforderliche interesse entgegenzubringen. — Die auswahl der gedichte sowohl wie der prosastücke bekundet, wie vom verfasser zu erwarten ist, geschmack und verständnis für französische litteratur. Ich kann es mir nicht versagen, an dieser stelle, wie ich es bereits früher bei der besprechung der *Unterstufe* in der *Zschr. f. frz. spr. u. litt.* gethan habe, die hohen verdienste ausdrücklich hervorzuheben, die sich K. um die erneuerung und verjüngung des französischen lesestoffes für deutsche schulen erworben hat. Er steht ja nicht mehr allein, aber er ist es, der den andern schulschriftstellern in dieser beziehung den richtigen weg gezeigt hat.¹

¹ Eben erhalte ich von der verlagsbuchhandlung die zweite, vor kurzem erschienene auflage des von mir oben angezeigten lesebuchs in erweiterter gestalt, mit etwas verändertem titel und mit zugabe eines separat veröffentlichten wörterbuchs:

KARL KÜHN, a) *Französisches lesebuch. Mittel- und oberstufe.* Mit fünfunddreissig illustrationen, einem plan und einer ansicht von Paris. XII, 340 s. Preis 3 mk.

b) *Wörterbuch dazu.* 64 s. Preis 0.80 mk. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen und Klasing. 1896.

Abgesehen von einigen unerheblichen änderungen (s. 7 f., s. 65 ff., biographie und geschichte; s. 98, charakter der franzosen; s. 222 ff., erzählung; s. 255, s. 264 f., briefe und telegramme) ist der text derselbe geblieben. Das lesebuch war schon in seiner ursprünglichen gestalt infolge der sorgfältigen und liebevollen arbeit des fleissigen und kenntnisreichen herausgebers so vortrefflich, dass es einer wesentlichen verbesserung in dieser beziehung entschieden nicht bedurfte. Dagegen ist die zahl der illustrationen, die „zum text die entsprechende anschauung bieten und so die kenntnis von land und leuten in geschichte und gegenwart fördern“, von neun auf fünfunddreissig vermehrt worden. Dadurch erhält das lesebuch noch mehr den charakter eines nützlichen und zugleich angenehmen hilfsmittels für die kenntnis französischer realien; und da in den frisch geschriebenen darstellungen und schilderungen der trockene, lehrhafte ton eines eigentlichen lehrbuchs nirgends hervortritt, ist die lektüre desselben in seiner neuen gestalt um so eher geeignet, auch angehende abiturienten der gymnasien und selbst weitere kreise des gebildeten lesenden publikums

Plattners *Kurzgefasste schulgrammatik der französischen sprache mit einem lese- und übungsbuch* (no. 3), die, weil im jahre 1894 erschienen, nur im *Rückblick* des Breymannschen buches (no. 1) flüchtig erwähnt ist, bezeugt wie alle seine früheren werke ähnlicher art, dass der verfasser ein gediegener kenner des heutigen französisch und ein meister der ihm werten vermittelnden methode ist. Der erste teil (s. 1—176) ist eine dritte auflage seiner systematischen *Schulgrammatik* in stark gekürzter fassung, mit mehreren abänderungen und einigen zusätzen in französischer sprache und wird vom verleger sowohl allein wie auch zusammen mit dem neubearbeiteten lese- und übungsbuche (vgl. das ältere *Übungsbuch zur französischen schulgrammatik*, 2. aufl., 1888) abgegeben. Die *Schulgrammatik* ist anerkanntermassen ein bedeutendes werk; den zwei ersten umfangreicheren auflagen desselben habe ich in der *Zeitschr. f. frz. sprache u. litt.* zwei eingehende kritiken gewidmet, worauf ich hier den leser verweisen möchte. Im zweiten teil (s. 177—392), der das neue, nach massgabe der neuen lehrpläne abgefasste lese- und übungsbuch bringt, hat es P. als erfahrener pädagog verstanden, durch guten inhalt und geschickte umbildungen zusammenhängender stücke dem von den lehrplänen verlangten übersetzen eine möglichst interessante seite abzugewinnen.

in hohem grade zu interessiren. Durch die neue bezeichnung *mittel- und oberstufe* (bisher *mittelstufe*) wird zum ausdruck gebracht, „dass das buch bestimmt ist, in den mittleren sowohl wie oberen klassen als ergänzung der lektüre ganzer werke zu dienen, wenn es auch im ersten jahre (etwa in obertertia) die einzige klassenlektüre bilden kann“. — Im anhang (s. 335—340) ist die *litterarhistorische übersicht* und die *kurze verslehre*, wie bisher, in deutscher sprache abgefasst. Für den ersten abschnitt würde ich die französische sprache vorziehen, da ja darin ohnehin die titel der werke und mehrere zitate und bemerkungen in dieser sprache gegeben sind. Jedoch scheint mir im zweiten abschnitt die muttersprache der schüler durchaus angemessen, vor allem weil die französische verslehre, vom standpunkte des fremden aus betrachtet, in manchen punkten eine verschiedene auffassung und für den nationalen ganz unnötige erklärungen erheischt. — Neben den *erklärenden zusätzen* (s. 320—334), die im grossen und ganzen schon in der ersten auflage vorhanden sind, bildet das *wörterbuch* eine willkommene, wie es scheint, von vielen kollegen gewünschte beigabe.

Unter den illustrationen, die mir weniger gut gelungen als die anderen scheinen, erlaube ich mir *Galerie des glaces*, s. 35 (etwas zu dunkel), und *La Cathédrale de Chartres*, s. 179 (besonders wegen der rosette, die vielleicht der schönste und charakteristischste schmuck dieser kirche und auf dem bilde allzu undeutlich ist), anzuführen. Vielleicht verdienen auch einige porträts eine kritische bemerkung. Aber die meisten illustrationen sind vorzüglich, und der verlagsbuchhandlung gebührt dank und anerkennung für die prachtvolle ausstattung und den billigen preis des schönen buches.

Die direkte und indirekte anschauung (umgebung und bildliche darstellungen) lässt sich ohne zweifel als nützliches hülfsmittel auf jeder stufe des fremdsprachlichen unterrichts mit bestem erfolge verwenden und sollte vom lehrer nie gänzlich ausser acht gelassen werden. Aber den ganzen lehrgang ausschliesslich oder hauptsächlich auf das prinzip der anschauung zu gründen, ist nur im anfangsunterricht zu empfehlen und auch dann nur wahrhaft erspriesslich, wenn die schüler noch im kindesalter oder demselben sehr nahe stehen, und wenn der lehrer ein lebhaftes temperament und eigene initiative besitzt, sich vom lehrbuche gelegentlich vollständig frei machen kann, also selbst die fremde sprache mündlich ausreichend beherrscht. Ohne diese bedingungen ist das anschauungsprinzip, auf die spitze getrieben und konsequent durchgeführt, höchst gefährlich, wirkt ermüdend und abschreckend und wird dadurch ganz fruchtlos. Daher machen auch die meisten fremdsprachlichen lehrbücher der reinen anschauungsmethode mit ihren beschreibungen, fragen und antworten auf mich und gewiss viele andere den eindruck des eintönigen und langweiligen. Dies ist glücklicherweise nicht der fall mit Ph. Rossmanns und F. Schmidts *Lehrbuch der französischen sprache auf grundlage der anschauung* (no. 4). Die verfassers haben darin die beschreibungen und übungen, die sich zum grossen theile auf die bekannten Hölzelschen wandbilder beziehen, recht mannigfaltig gestaltet und dabei auch manche andere züge der „reform“ in ansprechender weise verwertet. Schon beim ersten durchblättern erscheint die lektüre des buches angenehm und interessant für die jugend, und ich habe damit im privat-unterrichte von sechs- bis neunjährigen kindern, die französisch sprechen, sehr erfreuliche ergebnisse erzielt. Meine erfahrung stimmt also mit den günstigen rezensionen, die dem buche in Deutschland zu teil geworden sind (s. Breymanns übersicht s. 84), durchaus überein.

Grandgent hat in seiner halb systematischen halb methodischen (nach art der lektionen eingerichteten) *Italianischen grammatik* (no. 6, a) und noch mehr in seiner systematisch geordneten *Kurzen französischen grammatik* (no. 5, a)¹ bei der behandlung der aussprache die phonetik berücksichtigt. Er scheint der erste amerikanische schulschriftsteller zu sein, der dies in einem französischen lehrbuche versucht, und bis jetzt der einzige, der es in *ausgedehntem* masse zu thun gewagt hat. Die *Französische grammatik* ist in vielen anstalten der Vereinigten Staaten eingeführt; und somit hoffe ich, dass dieses buch bald gute früchte zeitigen wird. — Die *Italianische grammatik* empfehle ich ganz besonders der beachtung der deutschen und europäischen fachgenossen; sie gehört m. e. zu den besten italienischen lehrbüchern, die überhaupt von ausländern für den unterricht ausländischer schüler verfasst worden sind. Das hübsche kapitel *Inflections of the Voice* (*Italian Grammar*, s. 126—127, und wiederholt, *Italian Composition*, s. 80—81) beruht, wie manches andere, auf eigener, selbständiger forschung

¹ Siehe s. 560 anm. 1.

und beobachtung und geht fast über die anforderungen hinaus, die man an ein elementares lehrbuch stellen kann. Man gewinnt überall beim durcharbeiten der grammatik (ich habe das buch selbst im unterrichte erprobt) den wohlthuenden eindruck, dass der verfasser ein guter phonetiker ist und italienisch „versteht“. Einige änderungen werden sich bei einer neuen, „verbesserten“ auflage als notwendig herausstellen, besonders wo sich die berücksichtigung der historischen grammatik ohne schwierigkeit, wie von selbst, ergibt. Z. b.: *s* und *z* (die stimmhaftigkeit ist konsequent und ohne ausnahme in allen wörtern zu bezeichnen); *fare* (infin. auf *-re*, gehört nicht zur ersten konjugation mit infinitiv auf *-are*, cf. *facendo*, *faceva*), *dire* (infinitiv auf *-re*, muss von verben wie *salire*, *venire* getrennt werden, cf. *dicendo*, *diceva*), u. ä.

Um den gebrauch einer *Kurzen französischen grammatik*¹ im anfangsunterrichte der *Grammar Schools*, *High Schools* und *Colleges* zu erleichtern und wirkungsvoller zu machen, hat G. seine *French Lessons and Exercises* (no. 5, b, β) veröffentlicht. Er befolgt darin eine methode, die in einigen punkten an den von K. Kühn und M. Walter geschilderten lehrgang erinnert. Sonst steht er im allgemeinen etwa auf Plattners standpunkt. — Mit dem ausdrucke *composition*, der sich so häufig in amerikanischen schulbüchern, programmen und prüfungsvorschriften findet, hüte man sich den begriff des „aufsatzes“ zu verbinden: die *composition exercises* sind übungen im übersetzen aus dem englischen in die fremde sprache und entsprechen den *exerzitien* in Deutschland und den *thèmes* in Frankreich. Selbst die jämmerlichsten und sinnlosesten exemplare von einzelsätzen werden mit dem stolzen namen *composition* geehrt. G. ist durch die verhältnisse des neusprachlichen unterrichts hier zu lande (vgl. *N. Spr.* II, 534 ff.) gezwungen, dem herrschenden übersetzungstriebe nachzugeben, aber es gelingt ihm wie Plattner, das übersetzen einigermaßen interessant und bildend zu machen. Die *Materials for French Composition* (no. 5, b, α), die von Kimball wohl unter anleitung Grandgents verfassten *Exercises in French Composition* (no. 5, c), die bezüglichlichen übungen in *Italian Grammar* (no. 6, a) und zu meist oder teilweise in *Italian Composition* (no. 6, b) enthalten mehr oder weniger zusammenhängende und selten ganz zusammenhangslose neubildungen originaler französischer, resp. italienischer texte, wie *La Belle Nivernaise* von Alphonse Daudet, *Le mie prigionieri* von Silvio Pellico.

Mountain Lake Park, Md., 3. juli 1896.

A. RAMBEAU.

¹ Ich verweise den leser, falls ihm diese zeitschrift zugänglich sein sollte, auf *Modern Language Notes*, januar 1895, s. 22—25, wo ich Grandgents grammatik im zusammenhange mit andern amerikanischen lehrbüchern besprochen habe.

1. a) *A Short French Grammar*. By C. H. GRANDGENT, Director of Modern Language Instruction in the Boston Public Schools etc. Boston, U.S.A. Heath & Co. 1894. X, 150 S. 75 cents.
 b) *French Lessons and Exercises* to be used with Grandgent's *Short French Grammar*. By C. H. GRANDGENT. First Year's Course for Schools, Number 1. Boston, U.S.A. Heath & Co. 1894.
2. *Lese- und lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen*. VON ANTON OHLERT, oberlehrer. Hannover, Carl Meyer (Prior). 1895. M. 2.—, gebd. mk. 2.40.
3. *Französisches lese- und übungsbuch* VON TH. DE BEAUX UND CHARLES GLAUSER. I. stufe. Hilfszeitwörter und I. konjugation. Halle, H. Geseenius. 1894. X, 102 s. 8°. M. 1.20.
4. *Französisches übungsbuch für die oberen klassen höherer lehranstalten* VON JOHANN FETTER. Wien, Bermann & Altmann. 1895. 235 s. M. 2.30.

1. a) Das bei uns unbekannte amt eines gemeinsamen direktors für neu sprachlichen unterricht in mehreren schulen, wie es herr Grandgent in Boston verwaltet, lässt einerseits erkennen, welchen wert man dort jetzt auf diesen unterricht legt, andererseits, welches vertrauens hr. Grandgent bei seinen mitbürgern genießt. Die vorrede setzt die unterscheidenden eigenheiten auseinander, durch welche das erscheinen dieser neuen grammatik sich rechtfertigt. Zunächst 1) *kürze*, welche aber nicht durch gedrängten oder knappen ausdrück, sondern durch weglassen unnötigen und fremdartigen stoffes erreicht ist. Dahin rechnet der vf. den wortschatz und die idiomatischen redensarten, sowie die nicht flektirbaren wortarten, deren *gebrauch* aber doch berücksichtigung findet. Viel syntax kann nach G. aus einem lehrbuch überhaupt nicht, sie muss in der hauptsache durch beobachtung der gesprochenen und geschriebenen sprache (also induktiv) erlernt werden. Erst wenn auf diese weise eine gewisse vertrautheit mit dem gegenstande erworben ist, kann nach seiner ansicht ein system von regeln bei verständigem gebrauch dem schüler zur bestimmtheit und ordnung in den erlangten kenntnissen verhelfen. Ohne eine vollständige darstellung der französischen syntax zu erstreben, hat der vf. besonders die konkordanz der partizipien, den gebrauch der modi und zeitformen, die konkordanz und stellung der adjektive so erläutert, dass der schüler wenigstens sieht, wohin er seine aufmerksamkeit richten muss. Diese syntaktischen regeln oder weisungen sind jedesmal bei den betreffenden abschnitten der formenlehre mit eingefügt, also ähnlich wie bei Kühn. 2) G. hat ferner den standpunkt und die bedürfnisse des *amerikanischen* schülers sorgfältig beachtet; mehr als seine amerikanischen vorgänger, wie er sagt und ich nicht nachprüfen kann. Er hat z. b. die nach seiner erfahrung irreleitenden ausdrücke *partitive article*, *past definite* und *past indefinite* vermieden. Für letzteres setzt er *present perfect*, für *plusquamperfect*: *past perfect*, für *imperfect*: *descriptive past*, für *past definite*: *narrative past*. Diese benennungen sind wirklich verständlicher als die früheren (freilich *descr. p.*

nicht erschöpfend); *narrative p.* ist auch dem neuerlich der lateinischen grammatik entlehnten „historischen perfekt“ vorzuziehen. Dass es in der umgangssprache gewöhnlich durch das „*present perfect*“ (*p. indef.*) ersetzt wird, ist erwähnt. Übrigens irrt G., wenn er meint, die namen *descr. p.* und *narr. p.* neu gebildet zu haben. *Descriptif* und *narratif* hiessen diese tempora schon vor 50 jahren bei Ahn, der die namen wahrscheinlich einem französischen autor entlehnt hatte. Ahn verwarf auch schon den ausdruck „teilungsartikel“ und sprach von einem artikel im „teilungssinn“. Durchweg also geht G. vom englischen aus, erläutert zuerst, wie der schüler in seiner muttersprache gewisse grammatische verhältnisse ausdrückt, und geht dann zum französischen über. So bildet z. b. *some* und *any* die brücke zu dem, was wir gewöhnlich teilungsartikel nennen. Besondere sorgfalt hat G. 3) der aussprache zugewandt. Eine kurze lautlehre (*Pronunciation and Spelling*) gibt gleich zu anfang alles für den anfänger wissenswerte, wobei auch satzakzent, quantität und intonation (hier bemerkt vf.: *the proper inflections of the voice must be acquired by imitation*) nicht vergessen sind. Hierbei bedient er sich einer phonetischen bezeichnung (*phonetic notation*), welche einfach, aber für den zweck des schulunterrichts ausreichend ist. G. vermeidet nämlich die einföhrung neuer oder umgestülpter buchstaben und behilft sich neben den gewöhnlichen lettern und *ñ* mit akzenten, tremas (für die mischvokale, *rounded vowels*), kursiv (für die nasalen) und einigen kapitalchen. Ausserdem gibt er englische laute und wörter an, denen der betreffende französische laut annähernd (*nearly like* ...) entspricht, und verweist im übrigen auf den lehrer. Bei den konsonanten verlangt er, dass sie deutlicher als meist im englischen artikuliert werden (*should never be mumbled*); er wählt daher zum teil musterwörter mit doppelkonsonanten (*foggy, pocket, silly, summer, finny, dipper*). Doch hat er von den konsonanten nur bei *k* (*e, qu*) und *g* nötig gefunden, kapitalchen (*κ, ς*) anzuwenden, was sich bei *g* mit rücksicht auf den zwiefachen wert (*go, gentle*) erklärt, übrigens im übungsbuch (nr. 2) nicht streng durchgeführt ist, während bei *k* ich wenigstens den grund nicht einsehen kann. Bei sätzen ist das zusammensprechen in satztakten durch bindestriche sorgfältig veranschaulicht. Die länge der vokale ist wie bei Sweet durch verdoppelung bezeichnet, die beiden *a* sind als *a* und *á* unterschieden, beide kommen auch verdoppelt vor. Diese leicht verständliche lautschrift, welche nicht ersatz, sondern nur ergänzung des mündlichen unterrichts sein soll, geht durch die ganze grammatik. Das von Paul Passy gelehrte geschlossene *e* in *ces, les, mes* hat G. nicht angenommen, behält auch das *l* in *il* und *ils* bei. Das „stumme *e*“ behandelt er als solches überall, wo es nicht gewöhnlich in der wirklichen sprache gehört wird. Die theorie ist hier auf das notwendigste beschränkt; am genauesten ist die bildung der zwei frz. *r* beschrieben.

Die darstellung ist überall von vorzüglicher klarheit und bekundet in hohem masse sowohl wissenschaftliche als pädagogische einsicht. In letzterer hinsicht erwähne ich die vortreffliche übersicht (*we have already noticed*

the following facts), der bisher über die hilfsverben und die wiedergabe gewisser englischer wendungen gewonnenen kenntnisse § 50; an diese schliesst sich dann die behandlung der modalverben (wiedergabe von *can*, *may*, *must* u. s. w.) und die konjugation von *pouvoir*, *devoir*, *vouloir*, *falloir* an. Dieser abschnitt mag auch als beispiel für die von G. hergestellte verbindung von syntax und formenlehre dienen. Indem der schüler lernt, wozu er diese verben braucht, wird er auch für ihre abwandlung um so mehr interesse haben. Auch wird gleich im zusammenhang hingestellt *je peux voir*, *j'ai pu voir*, *dois-je parler*, *je ne veux pas chanter*, *il ne faut pas le faire*, *que vous faudra-t-il dire*, *il leur faudrait courir*, *il faudrait qu'ils courussent*, *que faut-il à ce monsieur* u. s. w. Ich möchte nicht übergehen, dass der gewöhnlich als zeitform betrachtete konditional von G. zu den modi gerechnet wird; seiner bedeutung nach mit recht, wenn er auch sprachgeschichtlich ein tempus sein mag.

4) Die anordnung des grammatischen stoffs ist folgende: 1. *Pronunciation and Spelling*; 2. *Verbs*; 3. *Personal Pronouns*; 4. *Possessives* (der vf. unterscheidet nach frz. terminologie *possessive pronouns* und *adjectives*; *pronouns* sind ihm überall nur die substantivischen oder alleinstehenden fürwörter); 5. *Relative Pronouns*; 6. *Interrogatives* (unterscheidung wie bei 4.); 7. *Demonstratives*; 8. *Articles*; 9. *Adjectives*, darunter auch die *numerals*; 10. *Nouns*, einschliesslich des geschlechts. Einige präpositionen (*à*, *chez*, *de*, *en*, *par*, *pour*, *sans*) und konjunktionen (*que*, *si*) kommen in verbindung mit andern redeteilen vor. Diese ungewöhnliche reihenfolge hält der vf. für streng logisch. Sie hat jedenfalls praktische vorteile. Man kann in einer fremden sprache wenig ausdrücken (*can do but little*) ohne bekanntschaft mit den flexionsreichen redeteilen; dagegen schon recht viel ohne genaueres studium der wenig oder gar nicht flektierbaren wörter.

Wie der gebrauch der grammatik im einzelnen gedacht ist, zeigt das unter nr. 1. b) aufgeführte *übungsbuch*. Es enthält zunächst einen zusammenhängenden, aber in 13 abschnitte (*paragraphs*) geteilten text mit interlinearversion und anmerkungen, welche das grammatische verständnis erleichtern: eine witzige erzählung (fast zu witzig, da der witz sich um die nicht ausgeführte enthaupfung eines mörders dreht) von Maupassant. Es folgt ein alphabetisches verzeichnis aller vorkommenden verben und unregelmässigen verbalformen: den infinitiven ist die bedeutung beigelegt. Dann beginnen die (100) *lessons*, untermischt mit 20 *exercises*. Erstere leiten zur sukzessiven durchnahme der grammatik des vf. durch hinweis auf deren paragraphen an, wobei die wichtigeren (grösser gedruckten) teile zuerst gelernt werden, manches auch nur zum nachschlagen bestimmt ist. Der gang der grammatik ist vom inhalt des textes unabhängig. Von *lesson* 3 an beginnt die lautliche einübung („pronounce after the teacher“) der abschnitte des textes, denen bis zur 16. lektion phonetische umschriften (s. o. zu nr. 1. a)) beigegeben sind. Bei den *exercises* ist alles übersetzen aus der muttersprache (dem englischen) vermieden. Der vf. gibt vielmehr mannigfache aufgaben zum bilden und umbilden von sätzen, zum beant-

worten und bilden von fragen, zum durchkonjugiren in sätzen, ferner zum bilden bestimmter verbalformen, meist im zusammenhang mit andern wörtern; ergänzen unvollständiger französischer sätze (wobei statt der lücke zuweilen auch ein englisches wort steht, besonders artikel und fürwörter). Alle diese übungen schliessen sich an die franz. texte an und sind sehr geschickt ersonnen. Bis wir ähnliche übungsbücher erhalten (das von Vietor und Dörr zum engl. Lesebuch ist weniger eingehend) sei das vorliegende den lehrern als vorbild für eigene ausarbeitungen empfohlen. Von interlinearversionen ist man bei uns zurückgekommen. Doch mögen solche in engen grenzen zur raschen einföhrung in das verständnis eines ersten textes, der dann phonetisch und grammatisch gründlich durchgearbeitet wird, von nutzen sein. Der vf. wird noch ein zweites büchlein dieser art liefern, welches im wechsel mit vorliegendem gebraucht werden kann.

2. Dieses werk ist für drei jahre berechnet. Es enthält 1) ein lesebuch, 2) ein wörterbuch, für das erste jahr nach lesestücken, für das zweite und dritte alphabetisch geordnet, 3) die grammatik (laut- und formenlehre, einiges aus der syntax). Das lesebuch will sowohl in die sprache des gewöhnlichen lebens als in den „wortschatz der höheren sprache“ einföhren und erreicht dies ziel in sehr befriedigender weise. — In der lautlehre werden die ausdrücke „geschlossen“ und „offen“ mit recht auf *e* und *o* beschränkt (doch hätten die zwei verschiedenen *a* wohl erwähnt werden können) — die sache selbst aber mit unrecht nur aus der lippenstellung hergeleitet (so auch in der methodischen anleitung, s. u.): beim *e* kommt es doch hauptsächlich auf die stellung der zunge an! Zur einübung der laute dienen musterwörter; später folgt eine gegenüberstellung der „lautzeichen“ und „schriftzeichen“ (der üblichen orthographie) mit beispielen. Hier werden auch ausser der bindung noch einige „lautgesetze“ (betonungsgesetz, verstummungsgesetz, „lautvermittlungsgesetz“) in kurzer fassung mitgeteilt. Beim adjektiv wird nicht vergessen, dass das fem. die ursprünglichere form ist. Ein verzeichnis der im lesebuch vorkommenden unregelmässigen verbformen (in tabellarischer übersicht) bildet den anhang. Eine treffliche „methodische anleitung“ hat der vf. gesondert herausgegeben und konnte daher um so mehr von derartigen winken hier absehen.

3. Ein neuer versuch, zwischen der „neuen“ und der älteren methode zu vermitteln. Der letzteren entspricht der streng grammatische lehrgang und die demgemäss eigens abgefassten lesestücke, der ersteren die beschränkung der deutschen übungstücke, statt welcher zweckmässige und reichliche anleitung zu umwandlungen der französischen sätze gegeben wird. Französische einzelsätze sind doch reichlicher vorhanden, als man nach der einleitung („auf einzelsätze haben wir *nicht ganz* verzichtet“) annehmen könnte; ihr umfang verhält sich zu dem der zusammenhängenden stücke (ausschliesslich der gespräche) etwa wie 5 zu 6. Der inhalt der lesestücke, worunter auch briefe, gespräche und gedichte, liegt innerhalb des kindlichen

gesichtskreises. Eine sorgfältige lautlehre mit leseübungen macht den anfang. Nur ungern haben die verfassers, von denen der eine ein franzose ist, auf die lautschrift, die sie für ein sehr wertvolles pädagogisches hilfsmittel halten, infolge des amtlichen verbotes verzichtet (nur bei den zahlwörtern findet sich etwas derartiges), empfehlen aber in der einleitung, bei einübung der verbformen vom laut, nicht von der schrift auszugehen und den schüler mit ihnen und den persönlichen fürwörtern nur durch vermittlung des gehörs vertraut zu machen. Die konjugationsübungen sollen zugleich die aussprache üben. Der grammatische teil, die formenlehre, ist kurz und übersichtlich. Wörterverzeichnisse, für jeden „abschnitt“ gesondert alphabetisch, bilden den beschluss. — Die verf. haben sich als geschickte und selbständige methodiker gezeigt. Was sie zur empfehlung ihres verfahrens gegenüber den nicht methodisch geordneten lehrbüchern sagen, ist zwar der beachtung wert, doch möchte ich auf das oben zu Grandgent und Ohlert bemerkte verweisen; auch ist nicht zu verkennen, dass zu lehrzwecken verfasste texte, wenn auch in „tadellosem“, d. h. fehlerfreiem französisch geschrieben, die lernlust des schülers nicht so zu wecken und zu fesseln vermögen wie absichtslose und daher mehr natürliche stücke. Das wird man auch hier bei den meisten dieser briefe, reisebeschreibungen u. s. w. bestätigt finden. Bei der „Reise in die sächsische Schweiz“ muss der schüler sich entweder abmühen, die vielen deutschen namen französisch auszusprechen, oder er wird die französischen laute jeden augenblick durch deutsche unterbrechen. Ersteres ist zwecklos, letzteres nachteilig. Sprechübungen schliesst man besser an gegenstände der anschauung oder an gute, besonders erzählende, lesestücke an, als dass man fertige *causeries* einübt, wenn auch einige stücke dieser art als vorbild dienen mögen.

4. Diesen abschliessenden 5. teil seines lehranges bestimmt der verf. zunächst für die drei obersten jahreskurse einer siebenklassigen real- (in Österreich: unterreal-) schule. Die anlage des buches ist folgende. Fünftes jahr: 17 franz. historische texte, jeder mit *vocabulaire* und *phraséologie*. Jedem stück sind beigegeben: 1) ein *exercice oral* (fragen über den inhalt), 2) französisch gestellte aufgaben im anschluss an den text, 3) übersetzungsübungen zur wiederholung der verben, 4) französisch gestellte, also auch französisch zu beantwortende, grammatische fragen, 5) ein *thème* (abgekürzte oder veränderte rückübersetzung); zuweilen wird auch schriftliche umwandlung (z. b. der zeitformen) als aufgabe gestellt, oder das stück soll in verkürzter fassung wiedergegeben werden. Am schluss jedes abschnittes wird auf ein kapitel der grammatik hingewiesen, welches hier wiederholt werden soll. — Sechstes jahr: Anleitung zur anfertigung französischer aufsätze. Der vf. gibt nicht nur (in franz. sprache) die allgemeinen regeln eines guten stils, sondern führt auch in die einzelnen schriftgattungen (beschreibung, erzählung, briefe) praktisch ein. Es werden schülerarbeiten mit beigelegter korrektur (unter begründung der letzteren, französisch) mitgeteilt. Nachdem der begriff *épithète* und dessen unterarten erklärt

sind, soll der schüler in einem beschreibenden stück alle *épithètes* anmerken. Bei weiteren entwürfen von beschreibungen wird angegeben, wo der schüler ein epitheton oder einen sonstigen zusatz anbringen soll. Endlich folgen auch hier einige *thèmes*, d. h. deutsche stücke dieser art zum übersetzen. Ebenso gibt vf. bei der *erzählung* eine genaue und zweckmässige anleitung; diesmal ist dem *sujet* jedesmal auch ein *plan* („disposition“) beigegeben. Bei einer erzählung wird verwandlung der indirekten rede in direkte verlangt; sprechübungen über alles dies werden angedeutet, endlich auch hier deutsche stücke zum übersetzen gegeben. Ähnlich bei den briefen. Ein weiterer abschnitt behandelt die verwandlung poetischer stücke in prosa in sehr lehrreicher weise als stilübung. — Das siebente jahr bringt eine kurze *synonymik* und übungen über dieselbe, belehrung über die *periode* und 52 aufsatzthemen verschiedener art mit kurzer andeutung der bearbeitung. Deutsche originaltexte zum übersetzen, reichlich mit noten versehen, wurden nach einer österreichischen vorschrift aufgenommen. Der grammatische teil des lehrbuchs ergänzt und erweitert den im dritten und vierten schuljahr angeeigneten (syntaktischen) lehrstoff. Dass dieser teil, entgegen unsern preussischen bestimmungen, französisch geschrieben ist, scheint mir unbedenklich. Einige gespräche aus dem täglichen leben stehen ausser zusammenhang mit den übrigen teilen; vielleicht sind sie weniger für den schulunterricht als für späteren gebrauch bestimmt.

Der hauptsache nach ist also dieser band eine anleitung zu französischen stilübungen (freien arbeiten), und zwar eine ganz vorzügliche, die gewiss dazu beitragen wird, solchen arbeiten auf kosten der „hinübersetzungen“ neue freunde zu gewinnen. Wenn übrigens eine siebenklassige schule alle hier gestellten aufgaben befriedigend löst — und hr. direktor Fetter wird das ja wohl erprobt haben — so verdienen ihre leistungen grosse anerkennung.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

VERMISCHTES.

BRÉAL ÜBER DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

Mancher der leser der *Neueren Sprachen* dürfte das von Michel Bréal unter dem titel *De l'Enseignement des Langues vivantes (conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne. Paris 1893. Hachette et C^{ie}. 2 fr.)* veröffentlichte büchlein schon kennen, mancher vielleicht noch nicht; dem letzteren wird eine inhaltsangabe des interessanten werkchens unter möglichster benutzung von des autors eigenen worten nicht unwillkommen sein:

L'allemand et l'anglais étant des langues vivantes, ne doivent pas être enseignées comme des langues mortes; man lernt sie, um sie sprechen zu können. Vous dites que l'occasion de parler se présentera rarement: mais si nous voulons que le Français sorte de son pays, il faut le munir pour le voyage. Quelle envie voulez-vous qu'il ait d'aller au loin si, après dix

ans d'étude, il ne sait seulement pas prendre son billet de chemin de fer? Vous dites que les sujets de conversation manquent. Qui vous empêche de donner à vos élèves des leçons de calcul? Vous est-il interdit d'apporter des objets d'histoire naturelle, des tableaux, des gravures, tout ce qui sert, dans la vie du monde, entre gens instruits, à nourrir, à préciser et à varier la conversation? — Eine gute aussprache ist das ziel des anfangs-unterrichtes. La prononciation incomplètement apprise, ou (ce qui revient au même) la fausse prononciation est un mal qui accompagnera l'élève à travers les classes et à travers la vie. On a prétendu qu'il était inutile de prendre tant de peine, puisqu'un séjour de quelques mois à l'étranger remédierait aux habitudes vicieuses. Singulière illusion, que dément l'observation de tous les jours! Ne voyons-nous pas des Anglais, des Allemands établis au milieu de nous depuis dix, depuis vingt ans, écorcher les sons de la langue française avec la constance la plus surprenante? Quelques notions de phonétique physiologique ne seront pas inutiles au professeur. Corriger une fausse prononciation n'est pas chose facile: il faut avoir quelque idée des organes mis en jeu. Tous les maîtres d'anglais ou d'allemand savent qu'un des meilleurs moyens d'apprendre la prononciation est de réciter des vers, car la prosodie germanique, qui repose en grande partie sur l'alternance des syllabes accentuées et des syllabes atones, peut servir à mettre dans la mémoire les mots comme ils doivent être prononcés. Prenez tout simplement les poésies qu'en pays étranger apprennent les enfants qui vont à l'école. S'il est bon de réciter les vers, il est encore mieux de les chanter. Die schwierigkeiten, die die gebräuchliche orthographie der aussprache bereitet, haben zu einer phonetischen schreibung den anstoss gegeben. Des hommes justement considérés, MM. Suet en Angleterre, Jespersen en Danemark, Storm en Norvège, Victor en Allemagne, ont arrêté les bases d'un système de notation phonétique dont M. Paul Passy en France s'est fait le zélé propagateur. Nos professeurs auraient tort de ne pas prendre connaissance d'une méthode qui intéresse de si près leur tâche quotidienne. Un moyen de bien connaître certains côtés de la prononciation est de lire les écrits où des paysans, des gens du peuple sont mis en scène. A travers leurs fautes de langage, un esprit attentif découvre les tendances générales de la langue. On peut recommander, en ce genre, les écrits de Dickens, où il y a tant d'informations de toute sorte à recueillir. La phonétique devient aisément un champ d'observations attrayantes. Un voyage, un séjour à la campagne, prendront l'intérêt d'une exploration. Ne craignez pas de compromettre en ces excursions la pureté de votre prononciation. Vous la perfectionnerez plutôt par l'observation des nuances, et votre phonétique, habituée aux comparaisons, n'en sera que plus éclairée et plus sûre. — C'est par la phrase qu'il faut débiter. Les premières phrases sont destinées à fournir le moule où l'enfant jettera désormais sa pensée: il est donc important de bien choisir les modèles confiés à sa mémoire: sie seien weder zu lang, noch zu kurz, six ou sept mots au commencement, une douzaine un peu plus tard, n'auront rien

d'excèsif; vor unregelmässigen verben darin hege der lehrer keine scheu: sie sollen, wenigstens zum grossen theile, idiomatisch sein, *c'est-à-dire qu'elles contiennent quelque chose par où la langue étrangère s'écarte du français.* Si vous prenez des propositions qui soient un pur calque du français, vous habituez l'enfant à traduire. Es sollen sich verba, adjektiva, pronomina, adverbien, präpositionen in ihnen finden. Si vous faites dire, avec la perpétuelle répétition du seul verbe ÊTRE: LA TABLE EST RONDE. LA CHAISE EST CARRÉE. LA MURAILLE EST HAUTE. LE FLEUVE EST PROFOND, l'enfant sera vite lassé. Ce n'est pas ainsi qu'on parle. Auch der inhalt ist zu beachten. On a souvent le tort de les choisir trop objectives, ou si vous aimez mieux, trop descriptives, trop prises en dehors de la vie réelle de l'enfant. Le langage n'a pas été fait uniquement pour dire: LE SOLEIL ÉCLAIRE LA CAMPAGNE. LES FLEUVES SE JETTENT DANS LA MER. Le langage sert encore, et avant tout, à marquer des désirs, à formuler des demandes, à exprimer des volontés. C'est à ce côté subjectif qu'il est bon de faire une place, si l'on veut que l'écolier soit tenté d'employer l'instrument que vous mettez à sa disposition. Personne ne parle, pour appliquer une règle de grammaire. C'est le défaut de ces phrases qu'on a longtemps fait apprendre. VOTRE MÈRE N'A-T-ELLE PAS ENTENDU CHANTER NOS OISEAUX? J'AI FROID AUX MAINS, MAIS VOUS AVEZ CHAUD AUX VÔTRES. La meilleure volonté se refroidit au contact de ces phrases vides de sens. Pour connaître à quel ordre d'idées il convient de s'adresser, nous avons seulement besoin de réfléchir un instant sur les conditions où est placé l'enfant. D'abord, il est dépendant: il a beaucoup à recevoir d'autrui. Nous lui apprendrons donc: «Voulez-vous me permettre... Je voudrais bien avoir... Soyez assez bon pour... Je vous serais reconnaissant si...» Ceci nous met sur la voie d'un anglais ou d'un allemand poli, bien élevé, aimable, chose qui n'est point à dédaigner, car l'enfant qui a par devers lui ces phrases dont il connaît la bonne façon, sera plus disposé à les sortir si l'occasion s'en présente. Pour peu que vous lui donniez cette note, il vous demandera, l'occasion l'y poussant, de compléter son vocabulaire en ce genre. En second lieu, et par définition, l'écolier a beaucoup à apprendre. Il est donc obligé de questionner. «Comment s'appelle ceci? Où se procure-t-on cet objet? Comment dois-je m'y prendre.» Ce n'est pas un GUIDE DE LA CONVERSATION que nous proposons; le défaut de cette sorte de livres est de présenter tant de choses à la fois qu'il est impossible de les garder toutes. Nous voulons que les phrases enseignées à l'élève soient en petit nombre, mais lui servent de clef pour en apprendre d'autres. Sur les patrons qui lui ont été fournis, l'enfant pourra former des dizaines, des centaines de phrases, en remplaçant, par un travail de substitution dont il prendra bientôt l'habitude, un substantif par un autre substantif, un verbe par un autre verbe. On dit qu'il est impossible d'amener les élèves à parler: et cela est vrai, ON NE LES AMÈNE POINT À PARLER, il faut que dès les premiers moments ils parlent. — Une fois que l'élève aura dans la tête un certain nombre de phrases-types pour contenir les mots et les recevoir

dans un ordre déterminé, il sera nécessaire de varier et d'enrichir son vocabulaire. C'est ici que les listes de mots trouveront leur place. Sie sind weder in alphabetischer, noch in etymologischer, sondern in stofflicher anordnung zu bieten. On réunit, par exemple, les mots qui ont rapport à la famille, à l'école, à certains métiers, à certaines sciences. Il faut qu'ils entrent dans les phrases déjà sues, et qu'ils soient entraînés dans le mouvement du discours. Je ne voudrais pas que ces mots fussent récités accompagnés de leur traduction française. Les nombreuses fautes sur le genre des substantifs allemands viennent presque toujours de la traduction. Il faut le secours d'un contexte, dont les élèves, plus ou moins aidés par les maîtres, seront eux-mêmes les auteurs. — Grammatik ist unerlässlich. Pour l'allemand surtout une étude théorique est nécessaire: il présente des difficultés particulières, que l'anglais ne connaît pas. L'allemand offre le spectacle d'une langue restée à la moitié du chemin qui conduit de la synthèse à l'analyse. L'allemand a perdu une grande partie de ses désinences, mais il n'en a pas perdu assez pour renoncer aux constructions qui, grâce à ces mêmes désinences, étaient légitimes et claires. Il ressemble à un instrument auquel manquerait une portion de ses cordes, sans que l'artiste ait cessé pour cela d'exécuter ses anciens morceaux. Ceux qui sont habitués à les entendre s'aperçoivent à peine des rides, parce que le sens de l'audition interne y supplée. Ou, pour nous servir d'une autre comparaison, c'est un grand seigneur qui, ayant éprouvé des pertes dans sa fortune, continue son ancien train de vie, sans prendre garde aux lacunes survenues dans le luxe dont il dispose. Der formale wert der französischen grammatik, auf den von deutscher seite aus vielfach hingewiesen wird, muss bezweifelt werden. — Die lektüre hilft den wortschatz vermehren. Sie soll ihren stoff den besten für kinderhand bestimmten werken der fremden nation entnehmen. Un bon exercice, quand les élèves sont déjà un peu avancés, sera de leur lire vous-même de temps à autre un morceau facile. Vous expliquez d'avance les mots qui pourraient n'être pas connus. Après l'avoir lu une fois, deux fois, vous invitez vos élèves à répéter ce qu'ils ont retenu. Ce qui vaut encore mieux que de lire, c'est de raconter. Si j'osais, je recommanderais encore un autre moyen aujourd'hui bien démodé, mais qui n'en a pas moins son mérite. C'est de copier tout simplement des pages d'allemand ou d'anglais. Enfin la récitation. Le reproche que j'entends faire aux lectures que je viens de décrire, c'est qu'elles mettent sous les yeux et dans la tête des enfants la langue courante du jour, le parler quotidien, mais non la belle et grande langue des écrivains. Je ne crois pas qu'il y ait une différence de nature entre la langue littéraire et le colloquial language. On ne peut entièrement comprendre les écrivains si on ne possède pas la langue de conversation. — Il vient un moment où nos écoliers seront suffisamment maîtres de l'idiome étranger. Alors la traduction viendra prendre sa place dans nos exercices. Sous le nom de traduction, nous comprenons à la fois la version et le thème. Beide haben mit den grössten schwierigkeiten zu kämpfen. Unter den wörterbüchern verdienen die den vorzug, die die ausdrücke der

fremdsprache in eben dieser sprache umschreiben. — Kenntnis des alt- und mittelhochdeutschen hat für den lehrer wenig wert. *Le candidat qui saura expliquer avec sûreté la Lettre de Luther aux Conseils des villes d'Allemagne pour les engager à fonder des écoles, sera preuve déjà sur l'histoire de la langue de connaissances suffisantes. La langue de Luther a encore, même dans ses archaïsmes, une importance actuelle, à cause des citations et des imitations qu'en fait la littérature religieuse. Les connaissances historiques seront surtout les bienvenues quand elles éclaireront la langue moderne. Remontez dans le passé aussi haut que vous voudrez: mais restez toujours au courant des choses d'aujourd'hui. Nous avons en Allemagne le spectacle singulier de gens qui ont réussi à changer une langue vivante en langue morte: je sais qu'à certains égards cela est plus commode. Mais je ne vous conseille pas de les imiter en cela. — Nos programmes ont favorisé l'allemand aux dépens de l'anglais. Dem englischen ist der vorzug zu geben.*

Berlin.

FLEMMING.

EINE NEUPHILOLOGISCHE EISENBAHNPETITION.

In ausführung eines auf dem zweiten sächsischen neuphilologentage zu Meissen einstimmig gefassten beschlusses haben die vorstände des Vereins für neuere philologie zu Leipzig und der Dresdener gesellschaft für neuere philologie die nachstehende eingabe an das königlich sächsische ministerium des kultus und öffentlichen unterrichts gerichtet.

„Das hohe königliche ministerium des kultus und öffentlichen unterrichts wolle den ehrerbietigst unterzeichneten gestatten, in ausführung eines auf dem zweiten sächsischen neuphilologentage zu Meissen am 14. juni d. j. einstimmig gefassten beschlusses die ganz ergebene bitte auszusprechen:

es möge durch verhandlung mit den deutschen eisenbahnverwaltungen solchen neuphilologen, die eine studienreise nach dem auslande unternehmen, eine wesentliche fahrpreissermässigung erwirkt werden.

„Zur begründung dieser bitte möge den ehrerbietigst unterzeichneten gestattet sein, das folgende vorzutragen:

„Bereits im vergangenen jahre, als die sächsischen neuphilologen dem hohen königlichen ministerium die bitte ausdrückten, es möchte bei den künftigen feststellungen des staatshaushalts eine bestimmte summe zur begründung von neuphilologischen reisestipendien eingestellt werden, wiesen sie darauf hin, dass die lehrer der neueren sprachen ihre aufgabe nur dann wirklich erfolgreich lösen können, wenn sie von zeit zu zeit die möglichkeit haben, durch aufenthalt im ausland mit der fremden sprache in unmittelbarer fühlung zu bleiben. Die neuphilologische disziplin ist wissenschaft zugleich kunst. Wenn einerseits den wissenschaftlichen anforderungen des faches im inlande voll genügt werden kann, so wird doch andererseits ein befriedigendes können auf die dauer nur durch wiederholte, in gewissen zwischenräumen erneute berührung mit dem im fremden lande selbst fließenden sprachquell erreicht, und die vielverheissenden anfänge einer

hebung des neusprachlichen unterrichts nach der praktischen seite, wie sie in neuerer zeit vorliegen, werden nur in dem masse zu voller entfaltung gelangen können, als den mit diesem unterricht betrauten lehrern die möglichkeit geschaffen wird, von zeit zu zeit in dem fremden lande aufenthalt zu nehmen.

„Wenn so die ehrerbietigst unterzeichneten an der im vergangenen jahre ausgesprochenen bitte festhalten, dass das hohe königliche ministerium im nächsten staatshaushalt das von den neuphilologen lebhaft empfundene bedürfnis durch einstellung einer angemessenen summe anerkennen möge, so wagen sie zugleich zu hoffen, dass auch die obige, in engem zusammenhang damit stehende bitte eine geneigte berücksichtigung finden werde. Reisestipendien, so wertvoll auch ihre einföhrung ist, würden immer nur einer verhältnismässig kleinen minderheit zu statten kommen, eine fahrpfeisermässigung aber, wie die erbetene, würde eine grosse erleichterung für die ganze zahlreiche klasse der lehrer der neueren sprachen bedeuten. Den auslandsreisen der neuphilologen überhaupt würde damit ein kräftiger anstoss gegeben und dadurch eine wertvolle steigerung der praktischen ergebnisse des neusprachlichen unterrichts erzielt werden. Wäre einmal eine solche einrichtung für das gebiet der deutschen eisenbahnverwaltungen ins leben gerufen, so würde die natürliche weiterentwicklung derselben die schaffung eines auf gegenseitigkeit beruhenden internationalen abkommens zwischen den eisenbahnverwaltungen der hier in betracht kommenden länder sein, kraft dessen die neuphilologen des einen gebietes bei studienreisen auch in dem anderen gebiete einen ermässigten tarif geniessen würden. Da alle kulturstaaten ein gemeinsames interesse daran haben, ein auch praktischen anforderungen gewachsenes personal neuphilologischer lehrer zu besitzen, so halten wir auch dieses letzte ziel für sehr wohl erreichbar. Zuvor jedoch ist es notwendig, in Deutschland selbst zur anerkennung zu bringen, dass die lehrer der neueren sprachen durch die eigenartige natur des ihnen obliegenden unterrichts eine ganz einzige stellung unter den lehrern der verschiedenen disziplinen einnehmen, dass sie mit schwierigkeiten zu kämpfen haben, die für kein anderes fach vorhanden sind, und dass es darum gerechtfertigt erscheint, besondere veranstaltungen für sie zu treffen.

„So glauben die ehrerbietigst unterzeichneten die vermittlung und unterstützung des hohen königlichen ministeriums im sinne der obigen bitte anrufen zu sollen. Sie würden schwerlich einen erfolg haben, wenn sie sich an die eisenbahnverwaltungen Deutschlands unmittelbar wenden wollten. Nimmt dagegen die oberste unterrichtsbehörde eines im deutschen reiche und über dessen grenzen hinaus gerade auf dem gebiete des schulwesens so hoch angesehenen staates wie das königreich Sachsen die angelegenheit in die hand, vielleicht auf grund eines vorherigen einvernehmens mit den unterrichtsministerien der übrigen deutschen staaten, so würden die ausichten des gelingens von vorn herein gross sein. Die aus der vielgestaltigkeit der deutschen unterrichts- und eisenbahnverwaltungen sich ergebenden

schwierigkeiten sind ohne zweifel nicht gering anzuschlagen. Zu um so tieferem danke aber würden sich die ehrerbietigst unterzeichneten und mit ihnen gewiss alle ihre berufsgenossen in Deutschland dem königlichen ministerium verpflichtet fühlen, wenn hochdasselbe die obige bitte geneigtest berücksichtigen und damit in einer wichtigen frage den ersten anstoss geben wollte.“

Wir wünschen dem zeitgemässen streben guten erfolg und vielfältige nachahmung. W. V.

NEUPHILOLOGISCHER VEREIN ZU BREMEN.

Die beschlüsse des 7. neuphilologentages haben insofern alsbald ein erfreuliches resultat zur folge gehabt, als sich in Bremen am 15. juni ein neuphilologischer verein gebildet hat, der nunmehr 34 mitglieder zählt. Der verein hat sich die wissenschaftliche pflege der neueren sprachen sowie die gegenseitige förderung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts unter seinen mitgliedern zur aufgabe gestellt. Dieses ziel soll erreicht werden durch wissenschaftliche und didaktische vorträge, referate, leseabende, diskussionen u. dergl. Die durchführung der hamburger beschlüsse für Bremen — reisetstipendien, urlaub ins ausland u. dergl. — wird mit allen mitteln angestrebt werden. Die sitzungen des vereins werden monatlich abgehalten und haben im oktober ihren anfang genommen. Vorsitzender ist herr dr. G. Hellmers, oberlehrer am gymnasium in Bremen. W. V.

JAHRESVERSAMMLUNG DER MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.

Die englische *Modern Language Association* hielt ihre jahresversammlung am 23. dez. 1896 in der Memorial Hall, Farringdon Street, E. C., unter dem vorsitz von Sir John Lubbock ab. Ausser dem bericht des schriftführers, Mr. W. G. Lipscomb, der eröffnungsrede des vorsitzenden und der neuwahl des ausschusses stand auf der tagesordnung die beratung über folgende drei resolutionen: (1) *That the MODERN LANGUAGE ASSOCIATION has justified its existence in the past, and can fairly appeal for wider support from Teachers, and all who have the study of Modern Languages at heart.* (2) *That to enable the Association to carry out its aims, an increased yearly subscription of One Guinea is necessary.* (3) *That it is imperative that the Association publish without delay an organ of its own.* Der verein hat leider im sommer d. j. seinen vorsitzenden, Mr. J. J. Beuzemacher, durch den tod verloren, und die kleine von ihm herausgegebene zeitschrift *Modern Languages* hat ihr erscheinen eingestellt. Hoffentlich gelingt es, sie durch ein grösseres und langlebiges vereinsorgan zu ersetzen. W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND IV.

FEBRUAR 1897.

HEFT 10.

DIE ENTWICKLUNG DER HÖHEREN KNABENSCHULEN IN ENGLAND.

Kap. IV.

DIE PARLAMENTARISCHEN KOMMISSIONEN UND IHRE ERGEBNISSE UND FOLGEN.

Das parlament trat zum ersten male im jahre 1861 an die reform der höheren unterrichtsformen. Die öffentliche meinung hatte sich schon lange mit den missbräuchen beschäftigt, die in der verwaltung und leitung der grossen stiftungsschulen herrschten, und so wurde denn im jahre 1861 eine kgl. kommission unter dem vorsitze von lord Clarendon ernannt, die zunächst einmal die 9 grössten öffentlichen schulen, die 7 aluminate Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, und die 2 tagschulen St. Paul's und Merchant Taylors' einer genauen untersuchung unterziehen sollte. Ferner wurden noch Marlborough und Wellington College in den kreis der untersuchung hineingezogen. Leicht wurde den kommissionären die sache nicht gemacht. Die hauptlehrer der alten schulen, mit ausnahme derer von Rugby und Shrewsbury, weigerten sich, ihnen zu erlauben, die knaben zu prüfen, ja sogar dem unterrichte beizuwohnen. Einer derselben, dr. Moberly von Winchester, sprach die befürchtung aus, dass dies nur der anfang zu regelmässigen regirungsprüfungen sein würde, und dem wollte er, da er den ruin der schulen darin erblickte, von anfang an ent-

gegentreten.¹ So mussten sich denn die kommissionäre auf indirektem wege auskunft zu verschaffen suchen: sie schickten fragebogen an die lehrer der anstalten, ehemalige schüler, universitätslehrer u. a. und unterzogen dann, wozu sie berechtigt waren, später diese und andere zeugen einem genauen kreuzverhör. Im jahre 1864 wurde der bericht dieser kommission in vier bänden veröffentlicht. Er deckte die schlimmsten missbräuche und schäden in der verwaltung des stiftungsvermögens auf, sowie eine grosse einseitigkeit im unterricht und sehr geringe leistungen. Die universitätslehrer von Christ Church und Balliol College, Oxford, äusserten sich über die kenntnisse der ihnen gesandten zöglinge in den klassischen sprachen folgendermassen: „Nur eine kleine zahl vermag richtig eine stelle aus Vergil oder Homer zu erklären, die sie schon früher gelesen haben; wir fragen sie niemals nach stellen, die ihnen ganz unbekannt sind; das wäre vollständig zwecklos. Eine brauchbare lateinische prosaarbeit ist etwas sehr seltenes. Vielleicht ist ein stück unter vier von groben fehlern frei; einen guten stil trifft man niemals. Die antworten, die wir auf einfache grammatische fragen erhalten, sind sehr ungenau.“² Das endergebnis desberichtes lautete mit bezug auf den unterricht geradezu vernichtend. „Die besten schüler“, sagte die kommission, „haben nicht einmal gelernt, eine leichte lateinische oder griechische stelle ohne hülfe des wörterbuchs zu erklären oder eine grammatisch richtige komposition zu liefern. Sie sind fast alle ohne geographische kenntnisse, wissen nichts von naturgeschichte, wenig von arithmetik und geometrie, kennen keine sprache als ihre eigene, die sie nicht einmal korrekt schreiben können, und haben weder zeichnen noch musik gelernt. Da sie ohne geistige ausbildung, ohne wissensdrang, ohne beobachtungsgabe sind, so kann man nicht umhin, ihre erziehung als verfehlt zu betrachten.“³ Während so über den unterricht und nicht minder die verwaltung dieser schulen der stab gebrochen wird,⁴ erkannte man

¹ *Contemporary Review* IV, p. 168.

² *Rep.* von 1864 bei Demogeot et Mentucci p. 172.

³ *Ds.*

⁴ Die verwaltungsschäden habe ich schon vorher dargelegt. Vgl. bes. teil I, kap. III.

rühmend ihre grosse erziehliche bedeutung an. „Unter die dienste“, so schliesst der bericht, „welche die öffentlichen schulen geleistet haben, ist ohne zweifel die erhaltung der klassischen litteratur als der grundlage der englischen erziehung zu rechnen. ein dienst, der durch den fehler, ihnen zu ausschliesslich angehangen zu haben, nicht aufgewogen wird. Ein zweiter und noch grösserer ist die schaffung eines systems der regirung und disziplin für knaben, dessen vortrefflichkeit allgemein anerkannt wird, und das zugestandenermassen den nachhaltigsten einfluss auf den volkscharakter und das gesellschaftliche leben ausgeübt hat. Es ist nicht leicht, den grad zu schätzen, bis zu dem die engländer diesen schulen die eigenschaften verdanken, auf die sie stolz sind — ihre fähigkeit, andere zu lenken und sich selbst zu beherrschen, ihr talent, freiheit und ordnung zu vereinigen, ihre vaterlandsliebe, ihre kraft und männlichkeit des charakters, ihre ausgeprägte aber nicht sklavische achtung vor der öffentlichen meinung, ihre liebe zu gesunden spielen und körperlichen übungen. Diese schulen sind die wichtigsten pflanzstätten für unsere staatsmänner gewesen; in ihnen sind männer der verschiedensten klassen auf einem fusse gesellschaftlicher gleichheit erzogen worden und haben dauernde freundschaften geschlossen und einige der herrschenden gewohnheiten ihres lebens angenommen, und sie haben vielleicht den grössten anteil daran gehabt, den charakter eines englischen gentleman zu bilden“. ¹ Die kommission gab in ihrem bericht schliesslich allgemeine empfehlungen für eine reform der öffentlichen schulen und besondere vorschläge für die reorganisation jeder einzelnen. Durch die *Public Schools Acts* von 1864 und 1868 wurde der auf die äussere verwaltung bezügliche teil dieser vorschläge gesetz. Die reform des unterrichts geschah allmählich freiwillig.

¹ *Rep.* von 1864. Wie die engländer über die „öffentliche erziehung“ auch heute noch denken, zeigt folgende notiz in der *Times* (*Weekly edition* 10/7 96): *The chief speaker on Speech Day at Shrewsbury School last week was Professor Jebb, M. P. He said that the English ideal of manliness, in some respects so much higher than that recognized abroad, was largely a product of public school training. The cessation of duelling, the decrease of intemperance among the upper classes, and the philosophic work carried on in our great cities were all instances of the development of this ideal.*

Man beschränkte die versübungen, indem man sie nur noch empfahl und nicht mehr forderte, man nahm auch die neueren sprachen, die naturgeschichte, physik,¹ neuere geschichte, englische litteratur in den lehrplan auf, wenn auch die alten sprachen vorherrschend blieben.² Gewöhnlich errichtete man neben der *klassischen seite* auch eine *moderne*, die allerdings etwas stiefmütterlich behandelt wird. Die alten schulen sind auch heute noch vorwiegend klassische schulen und werden es bleiben, wenigstens so lange als die kenntnis des griechischen an den universitäten noch obligatorisch ist.

Die kommission von lord Clarendon hatte nur die höchsten weithin sichtbaren spitzen des unterrichts beleuchtet; in den niederen regionen, die von den massen des bürgerstandes in stadt und land bevölkert waren, herrschten unter dem schutze der dunkelheit nach wie vor willkür und anarchie. Um diesen zustand zu bekämpfen, trat am 28. dez. 1864 eine zweite kommission unter dem vorsitze von lord Taunton zusammen, um das ganze gebiet des höheren schulwesens unter vergleichung mit dem des auslandes einer gründlichen untersuchung zu unterziehen. Diese sog. *School Enquiry Commission*, zu der eine reihe bedeutender männer zählte,³ hat ihre ergebnisse im dez. 1867 in 20 bänden veröffentlicht, die eine fundgrube für den kulturhistoriker bilden. Sie fand die grosse mehrzahl der stiftungsschulen ohne genügende existenzmittel,⁴ heruntergekom-

¹ Schon 1869 sagte Huxley (*Essays* III, p. 112): *I say it with gratitude and respect for these eminent persons, that the headmasters of our public schools Eton, Harrow, Winchester have addressed themselves to the problem of introducing instruction in physical science among the studies of these great educational bodies, with much honesty of purpose and enlightenment of understanding.*

² Vgl. Wiese II, p. 201.

³ So dr. Temple, hauptlehrer von Rugby, seit 1885 bischof von London und seit 1896 erzbischof von Canterbury, sir Thomas Acland, sir James Bryce, später minister im kabinet Rosebery, Matthew Arnold, der sohn von dr. Thomas Arnold und berühmte kritiker und dichter, Fitch, Fearon u. a.

⁴ Während Christ's Hospital fast 5000 l. einkommen hatte, 7 schulen über 2000 l., 13 schulen über 1000 l., 55 wenigstens 500 l. und 220 wenigstens 100 l. jede, betrug das einkommen der grossen mehrzahl (mehr als 2400) unter 100 l.

men, eine sehr mangelhafte erziehung erteilend und dabei durchaus ungleich über das land verteilt.¹ Noch schlimmer stand es um die privatschulen, in denen $\frac{4}{5}$ der kinder ihren unterricht erhielten. Hier herrschten, abgesehen von einigen rühmlichen ausnahmen, schwindel und reklame, schein und willkür. „Die mehrzahl der privatschulen“, so fassten die kommissionäre ihr urteil zusammen, „ist so schlecht, wie sie nur sein können“.² Auch die neugegründeten *Proprietary Schools*, obgleich tüchtiges leistend, waren doch zu gering an anzahl, um die lücke im erziehungswesen auszufüllen. Im ganzen war die höhere erziehung in England im jahre 1867: 1) ungenügend an quantität, 2) mittelmässig an qualität, 3) ohne organischen zusammenhang mit den universitäten einerseits und den elementarschulen andererseits. Der zustand erschien den kommissionären als eine ungerechtigkeit gegen alle tüchtigen schulen und lehrer und eine schande für das land selbst.³

Kein wunder daher, dass die bildung des kleineren bürgerstandes in England viel tiefer stand, als in anderen ländern, besonders in Schottland und Preussen, dessen unterrichtssystem den kommissionären vielfach als mustergültig erschien. Diesem zustande musste gesteuert werden, sollte nicht England trotz seines reichthums und seiner energie zu einer macht zweiten ranges, einer art „grösseren Hollands“ herabsinken. Die kommissionäre schlugen deshalb eine reihe von reformen vor, die theils die verwaltung der vorhandenen einkünfte, theils die lehrpläne der schulen, theils endlich die einheitliche regelung des gesamten höheren schulwesens, einschliesslich der nicht-stiftungsschulen, betrafen. Von ihren vorschlägen, auf deren einzelheiten

¹ Lancashire hatte 9000 *l.* stiftungen und Cornwall nur 400 *l.* Von 532 städten hatten 228 gar keine stiftungsschulen. Das ganze einkommen der stiftungsschulen machte, wenn es gleichmässig über das land verteilt wäre, pro kopf der knaben, die höheren unterricht nehmen, nicht mehr als 1 *l.* aus. *Rep.* p. 283, p. 434.

² Von 255,000 kindern besuchten etwa 200,000 privatschulen.

³ Vgl. Matthew Arnold bei Ward, *Reign of Queen Victoria II*, 270 ff. Dasselbst heisst es auch: *The reason why no effective remedy is applied to this serious evil is simply because the upper classes amongst us do not want to be disturbed in their preponderance, or the middle classes in their vulgarity.*

einzugehen heute, wo eine zweite kommission dasselbe gebiet noch einmal durchforscht hat, kein interesse mehr bietet, wurde nur ein sehr geringer teil und zwar der auf die stiftungsschulen sich beziehende durch die *Endowed School Acts* von 1869, 1873 und 1874 zum gesetz erhoben. Die stiftungsschulen wurden mit bestimmten ausnahmen einer kommission, der sog. *Endowed School Commission* unterstellt,¹ die 1874 mit der *Charity Commission* vereinigt wurde, und deren aufgabe es sein sollte, reformpläne für die einzelnen stiftungsschulen auszuarbeiten, über deren annahme das unterrichtsministerium (*Committee of Council on Education*) schliesslich zu entscheiden hatte. Bis 1894 hat diese kommission für 902 von 1448 ihr unterstellten schulen reformpläne ausgearbeitet und durchgeführt.² Ihre wirksamkeit ist eine recht segensreiche gewesen; sie hat vor allen dingen das monopol der staatskirche an den stiftungsschulen abgeschafft und diese den dissidenten aller konfessionen geöffnet. Die religiöse frage, die der entwicklung der elementarschulen so hinderlich ist, besteht für die höheren schulen nicht mehr. Die meisten geben einen nicht konfessionellen religionsunterricht, an dem gewöhnlich alle schüler freiwillig — jeder kann sich dispensiren lassen — teilnehmen.³ Aber ihre thätigkeit ist doch zu schwerfällig und langsam, als dass von ihr eine wirkliche wiedergeburt des höheren unterrichts hätte ausgehen können. Meist berühren ihre pläne auch nur die aussenseite der schulen, und dann ist ihr vorgehn kein einheitliches und planmässiges. Da hätte nur ein erziehungsministerium an der spitze lokaler oder provinzieller erziehungsbehörden, wie es die kommission vorschlug, helfen können, aber hierzu kam es nicht. Nach der anstrengung, die das parlament durch die genannten gesetze gemacht hatte, ruhte die frage wieder fast zwei jahrzehnte lang. Es ist das ein nachteil der parlamentarischen regirung, dass fragen der öfentlichen wohlfahrt, so dringend sie auch eine

¹ Ausgenommen sind die 7 grossen aluminate, ferner alle stiftungsschulen, die nach 1819 (50 jahre vor dem gesetz) gegründet worden sind. *Rep.* von 1894, p. 24.

² *Ds.* p. 8 und p. 25.

³ *Leclerc a. a. o.* p. 212 ff., *Wiese II*, p. 254 f.

lösung erheischen mögen, leicht von viel unbedeutenderen zurückgedrängt werden, die machtfraßen sind und deshalb an die leiden-schaften appelliren.

Kap. V.

WEITERE ENTWICKLUNG DES HÖHEREN SCHULWESENS.

(1870—1894).

Dennoch sind auch die letzten jahrzehnte für die sache des höheren unterrichts keineswegs fruchtlos gewesen. Vielmehr haben sich während dieser zeit die bis dahin gelegten keime mächtig weiter entfaltet, und ausserdem sind für eine gedeihliche organisation des höheren schulwesens die grundlagen geschaffen worden.

Solch eine grundlage und in gewisser weise ein vorbild war zunächst *die regelung des elementarunterrichts* durch die gesetze von 1870 und 1876, deren geistiger urheber W. E. Forster ist. Die neu eingerichteten elementarschulbehörden, *School Boards*, griffen sogar auch direkt in das höhere schulwesen ein durch errichtung der sog. „höheren elementarschulen und elementarklassen“ (*Higher Grade Elementary Schools*). Es gibt deren besonders in den städten.¹ Sie geben meist, wenn auch nicht ausschliesslich, unterricht in naturwissenschaftlichen und technischen fächern und unterstehen deshalb dem *Science and Art Department*, von dem sie auch finanziell abhängen.² Ihr wirkungskreis ist bis jetzt noch ein ziemlich beschränkter, doch hofft man, dass sie sich weiter ausbreiten und noch berufen sind, eine grosse lücke auszufüllen, nämlich den mangel an sog. „höheren schulen dritten grades“, d. h. solchen, die für die

¹ 1894 gab es in England ausser London 60 solcher schulen und 14 sog. *ex-standard classes* (fortbildungsklassen). Von diesen 60 schulen befanden sich 48 in grösseren städten (sog. *county boroughs*) und 12 in kleineren städten. Sie unterrichteten 4606 knaben und 2023 mädchen. In London bestehen 3 höhere elementarschulen und 60 schulen mit fortbildungsklassen, die im ganzen 1016 schüler zählen. *Rep.* p. 52—54.

² Von den 60 höheren elementarschulen in England (ausser London) sind 39 sog. *Organised Science Schools*. Fast alle schicken kandidaten zu den prüfungen des *Science and Art Department*. 49 haben chemische laboratorien, 9 physikalische, 46 naturwissenschaftliche hörsäle, 48 zeichensäle, 49 werkstätten, 54 küchen, 7 waschanstalten. *Rep.* p. 53.

kleineren kaufleute, pächter und handwerker bestimmt sind und etwa unseren „höheren bürgerschulen“ oder „rektoratschulen“ entsprechen.

Wie die regelung des elementarschulwesens von unten her, so wirkte der *aufschwung des universitätsstudiums* von oben. Oxford und Cambridge sind hier in erster reihe zu nennen. Nachdem sie nach und nach ihre thore allen wissenschaften geöffnet hatten, und nachdem auch alle religiösen unterschiede endgültig gefallen waren (1871), ergriff diese altehrwürdigen vertreter der wissenschaft mächtig der geist der reform. Wie einst im 13. jahrhundert zur zeit von Roger Bacon und dann wieder im 16. jahrhundert im zeitalter von Erasmus, Colet und Thomas More, wurden sie die vorkämpfer der kultur und als solche vor allem auch die förderer höherer bildung. In welcher weise sie das durch prüfungen gethan haben, ist schon vorher erörtert worden. Von ebenso grosser bedeutung ist die sog. *universitätsausdehnungs-bewegung* (seit 1873), welche durch vorlesungskurse, an die sich schriftliche arbeiten, klassen und prüfungen anschliessen, die bildung zu denen hinausträgt, die sie sich selbst nicht holen können. Die entwicklung dieser bewegung, die jetzt zwei feste sitze in Exeter und Reading hat und im jahre 1893/94 60000 personen, männer und frauen, arbeiter und kaufleute, schreiber und kleine beamte, elementarlehrer und schüler höherer lehranstalten, zu ihren studirenden zählt, können wir hier nicht verfolgen.¹ Ihre bedeutung für die höheren schulen liegt einestheils darin, dass sie das bedürfnis für bildung erweckt, das englische philistertum aus seinem 200jährigen geistigen schlafe aufgerüttelt hat, andernteils darin, dass diese vorlesungen bei der mangelhaften vorbildung der „studirenden“ meist nicht den massstab der universität anlegen können, sondern das geschäft der höheren schulen verrichten müssen. Dasselbe gilt auch, wenigstens vorläufig und zum teil, von den zahlreichen sog. *University Colleges*, die seit der mitte unseres jahrhunderts besonders in den industriestädten von Mittel- und Nordengland entstanden sind, und die in ihrem ersten jahre sich fast durchgängig damit befassen müssen, ihren schülern — meist jungen leuten von 15 bis 16 jahren — unterricht in den grundlagen zu

¹ Leclerc a. a. o. p. 291 ff. Vgl. auch *Rep.* von 1894. pp. 55 f., 249 ff.

erteilen, statt wissenschaft zu treiben.¹ Das erste dieser *University Colleges* war *Owens College*, Manchester (1851), seit 1880 als *Victoria University* inkorporirt und seitdem mit *Liverpool University College* und *Yorkshire College*, Leeds, vereinigt. Ähnliche anstalten entstanden zu Bristol, Birmingham, Nottingham, Newcastle-on-Tyne, Sheffield u. s. f. Seit 1891 erhalten 11 solcher colleges vom staate einen zuschuss von 15,000 l.

Ein punkt, auf den schon die kommission von 1865 mit energie, aber leider vergeblich hingewiesen hatte, ist die *besserung der stellung und die organisation des höheren lehrerstandes*. Hier herrschte und herrscht zum grossen teil noch vollständige anarchie. Jeder kann den lehrerberuf ausüben, und die anstellung erfolgt in vielen fällen, besonders in der grossen zahl von privatschulen, durch die vermittlung von agenten, die, wenn sie nicht geradezu schwindler sind, doch von schule und schulwesen nichts verstehen. So kann denn von einem eigentlichen lehrerstande kaum die rede sein. Viele betrachten die thätigkeit an einer schule nicht als einen dauernden beruf, sondern nur als eine unterkunft, bis sie eine einträglichere und lohnendere stellung finden.² An den besseren öffentlichen schulen sind zwar die meisten lehrer akademisch gebildet und im besitze eines universitätsdiploms (*graduated*).³ Dies ist jedoch in weit geringerem grade der fall an den öffentlichen schulen zweiten und dritten grades, sowie an den privatschulen.⁴ Für eine berufsmässige vorbildung für das höhere lehrfach ist bis jetzt noch fast gar nichts geschehen. Das *College of Preceptors* allein hält, wie schon erwähnt, vorlesungen über erziehung und prüfungen ab, erteilt diplome und bildet neuerdings auch lehrer praktisch aus; dagegen sind die versuche der universitäten aus mangel an unterstützung durch die leiter der öffentlichen schulen bis jetzt ins wasser gefallen.⁵ Weit besser steht es in dieser beziehung mit der vorbildung der höheren lehrerinnen.⁶ Der grund dieses

¹ Vgl. Wiese II, p. 80.

² *Rep.* p. 209.

³ An 465 öffentlichen schulen in England und Wales sind 63 % der lehrer graduirt. *Rep.* p. 193.

⁴ An den privatschulen sind nur 27,86 % graduirt. *Ds.* p. 238.

⁵ *Rep.* p. 71.

⁶ *Ds.* Für frauen bestehen an *Training Colleges: Maria Grey College*

mangels liegt zum grossen theile in dem vorurtheile, welches besonders an den öffentlichen schulen gegen eine systematische vorbildung für den lehrerberuf besteht. Man huldigt hier noch vielfach der ansicht, dass es bei dem lehrer an höheren schulen allein auf wissenschaftliche bildung und natürliche pädagogische begabung ankomme, und dass die kunst des unterrichtens und erziehens sowenig wie die dichtkunst gelehrt werden könne, sondern angeboren sein müsse.¹ Das *geistliche element* unter den lehrern ist in der letzten zeit etwas zurückgetreten. Früher konnte das höhere lehrfach in seinen besseren stellen in England fast als eine versorgung für geistliche betrachtet werden. Heute ist das nicht mehr in demselben masse der fall. Nach *Whitaker's Almanach* (1895) sind an den 53 grössten schulen von 961 lehrern 185 geistliche. Allerdings sind von den direktoren 38 geistliche und nur 15 laien, diese letzteren meist (10) an „tagschulen“. War doch noch dr. Arnold der ansicht, dass an der spitze einer öffentlichen schule ein geistlicher stehen müsse. Heute aber empfindet man diese bevormundung als eine schwere ungerechtigkeit.² Eine *feste anstellung* im lehrfach nach deutscher art giebt es in England nicht. Der hauptlehrer wird vom kuratorium (*governing body*) ernannt und wählt seinerseits seine gehüllfen (*Assistant-Masters*), denen er jederzeit kündigen kann, wie andrerseits er ebenfalls ohne weiteres entlassen werden kann. Die hülfslehrer haben diesem zustand gegenüber schon lange das recht der berufung an das kuratorium verlangt.³ Die *gehälter der lehrer* sind im allgemeinen, besonders nach englischen verhältnissen, sehr niedrig. Es gibt einige vorzügliche stellen, an denen das einkommen besonders durch das recht, pensionäre zu halten, eine bei uns unerhörte höhe erreicht, die übrigen sind aber um so schlechter. An den 10 besten schulen ist das durchschnittsgehalt 242,77 l., an 190 anderen 105,19 l.; der durchschnitt aller beträgt 135,22 l. An vielen schulen erhalten die hülfslehrer

und *Bedford College*, London; *Cambridge Training College*; *Cheltenham Ladies' College*; *St. George's College*, Edinburg; *Datchelor Girls' School*, Camberwell u. s. w.

¹ *Rep.* p. 198. Übrigens soll jetzt in Oxford und in *Mason's College* vorkehrung für die vorbildung höherer lehrer getroffen werden. *Ds.* p. 71.

² Vgl. *Nineteenth Century*, sept. 1883: *Clergymen as Headmasters*.

³ *Rep.* 212 ff.

nur 60—70% und steigen nicht über 100—120%. Deshalb betreiben viele auch das unterrichten nur im nebenamt oder als durchgangsstadium zu etwas besserem. Besonders schlecht sind natürlich die gehälter an den kleineren privatschulen. Dort herrscht vielfach die gewissenloseste ausbeutung. Pensionen gibt es in England im allgemeinen nicht; in Eton und einigen anderen stiftungsschulen hat man die alten *fellowships* dazu umgewandelt. Im übrigen muss jeder selbst für sein alter vorsehung treffen.¹ Für die besserung dieser verhältnisse und die organisation der höheren lehrer als stand haben die lehrer denselben weg beschritten, wie vor ihnen die juristen und mediziner, nämlich den des zusammenschlusses in vereinen. Diese vereine haben den zweck, das standesbewusstsein zu heben, unwürdige elemente fern zu halten, und betreiben auch das stellenvermittlungsgeschäft. Der kleinste, aber angesehenste ist die *Headmasters' Conference* (1870), welche die hauptlehrer der 89 bedeutendsten öffentlichen schulen umfasst. Andere sind die *Private Schools' Association* (1883), die *Teachers' Guild* (1885), ein über ganz England verbreiteter verein, der männer und frauen umfasst und eine sehr lebhafteste thätigkeit entfaltet, die *Incorporated Association of Headmasters* (1890), die *Association of Assistant Masters*, welche besonders stellen vermittelt (1892), die *Association of Headmasters of Preparatory Schools*, die *Association of Headmasters of Higher Grade Elementary and Organised Science Schools* (1892),² und endlich speziell für die förderung des studiums und unterrichts in den neuern sprachen neuerdings die *Modern Language Association*. Alle diese vereine verlangen als grundlage einer gesamtorganisation eine *amtliche lehrerliste* (*registration of teachers*), d. h. ein gesetz, dass niemand an einer schule unterrichten darf, der nicht seine befähigung durch ein von einer anerkannten autorität ausgestelltes wissenschaftliches und praktisches zeugnis nachgewiesen hat.³ Dies würde das wirksamste gegenmittel sein gegen die verwendung von ungeeig-

¹ Rep. p. 209 ff. Vgl. auch Leclerc, *Les Professions et la Société en Angleterre* p. 103 f.

² Rep. p. 14. Natürlich gibt es auch eine reihe von vereinen für lehrerinnen.

³ Schon 1879 wurde ein solches gesetz von Sir Lyon Playfair eingebracht, ging aber nicht durch.

neten persönlichkeiten und solchen, die im lehrerberufe nur einen vorübergehenden unterschlupf suchen.

Von grosser bedeutung für den weiteren ausbau des höheren schulwesens war die *einrichtung der grafschaftsräte* durch das gesetz von 1888. Der reformplan von 1867 war nicht zum wenigsten deshalb gescheitert, dass es an geeigneten volkstümlichen behörden gefehlt hatte, denen man die erziehung hätte anvertrauen können.¹ Eine bureaukratische zentralisirte verwaltung nach kontinentalem muster widerstrebt dem englischen geiste, und neue gewählte körperschaften bloss für das höhere schulwesen zu schaffen, erschien bei den vielen schon bestehenden wahlen auch nicht gerade praktisch. Jetzt hatte man nun volkstümliche lokalparlamente, denen die sorge für die höhere erziehung als etwas ganz selbstverständliches zuzufallen schien. Dies zeigte sich gleich im folgenden jahre bei der frage der sog. *technischen erziehung*, die England um diese zeit aufregte. Das bewegende motiv war auch hier wie gewöhnlich ein praktisches. Am ende der 70er und anfang der 80er jahre ergriff die englischen kaufleute und fabrikanten plötzlich die furcht vor der ausländischen und besonders der deutschen konkurrenz. Man erkannte, dass England auf dem weltmarkte ein neuer mächtiger nebenbuhler erwachsen sei, und fürchtete für die englische oberherrschaft. Ja im eignen lande empfand man schwer den wettbewerb deutscher junger kaufleute und techniker, die in folge ihrer besseren vorkenntnisse, ihres fleisses und ihrer bescheidenen ansprüche ihre englischen kollegen verdrängten. Der deutsche kommis, der für 1*l.* die woche arbeitet, in sechs sprachen korrespondirt und, wenn er das englische geschäft kennen gelernt hat, in sein vaterland zurückkehrt, um ihm dort eine gefährliche konkurrenz zu machen, wurde eine beliebte romanfigur — ich erinnere nur an die romane Walter Besants² — und die zeitungen, rednertribünen und singspielhallen machten in tausend variationen auf die gefahr der „deutschen invasion“ aufmerksam. Der grund dieses missverhältnisses konnte — so erkannte man — nur in der ungenügenden fachmännischen vorbildung der eng-

¹ Rep. p. 13.

² Vgl. Herr Paulus, *his Rise, his Greatness, and his Fall* u. Katherine Regina.

länder liegen. So wurde denn im jahre 1880 eine kommission ernannt, die den stand des technischen unterrichts und seinen einfluss auf die wirtschaftliche lage untersuchen sollte. Ihr bericht (1884) stellte in der that fest, dass England den festländischen nationen in technischer beziehung nachstände und zwar in folge geringerer allgemeiner bildung und mangelnder kenntnis in den neueren sprachen, der wirtschaftlichen geographie und anderen praktischen fächern. Auch fehle es zum unterschied vom kontinent an gewerblichen schulen.¹

Die folgen dieses berichts und der agitation, die ihm voranging und folgte, zeigte sich zunächst einmal in einem grossen eifer für die erweiterung der bestehenden und die gründung neuer tag- und abendschulen für „technische erziehung“. Diese „technische erziehung“ sollte nach der definition eines ihrer bedeutendsten vorkämpfer, des kürzlich verstorbenen professors Huxley, „einfach eine gute erziehung mit grösserer beachtung der naturwissenschaften, des zeichnens und der neueren sprachen sein, als das gewöhnlich der fall ist.“² Man wollte nicht die schule an stelle der praktischen lehre setzen, sondern nur dem handwerker eine bessere vorbildung als bisher für seinen beruf geben.³ Kurz, das ideal dieser erziehung entsprach etwa dem unserer „realschulen“ und „gewerbeschulen“.

So entstanden denn in London, dank der opferwilligkeit und dem gemeingeiste der alten City-gilden, die schon erwähnten *Cowper Street Schools* und daneben die anstalten des *City and Guilds of London Institute* (1880), ein polytechnikum, eine technische schule und eine zeichenschule; ferner wurden preise und stipendien gestiftet und diplome ausgesetzt für die schüler der technischen schulen in der provinz.⁴ Ähnliche schulen entstanden in Birmingham, Manchester, Bradford, Huddersfield u. s. w., zum teil auf den trümmern der alten handwerkervereine (*Mechanics' Institutes*), die um die mitte des jahrhunderts für eine kurze zeit geblüht hatten, aber dann verfallen waren. Die opferwilligkeit und der gemeinsinn einzelner reicher bürger,

¹ *Nineteenth Century*, aug. 1884: *Technical Education Report of the Royal Commission* und Leclerc p. 230 f.

² Huxley, *Collected Essays* III. *Technical Education* p. 410.

³ *Ds.* p. 412.

⁴ Leclerc a. a. o. p. 233 ff.

woran es England nie gefehlt hat, offenbarten sich auch hier in glänzender weise.

Aber die privatwohlthätigkeit genügte doch nicht. Um dauernde resultate zu erzielen, musste man die staatsmaschine in bewegung setzen. Diese aufgabe stellte sich die von professor sir Henry Roscoe und Arthur D. Acland 1886 gegründete „gesellschaft zur förderung der technischen erziehung“, an deren spitze der herzog von Devonshire trat.¹ Nach einer lebhaften agitation und mehreren gescheiterten versuchen² gelang es endlich im jahre 1889, die regirung zur einbringung der sog. *Technical Instruction Bill* zu bewegen, die denn auch gesetz wurde (19/8 89). Dieses gesetz übertrug den neu errichteten grafschaftsräten die initiative mit bezug auf die organisation des technischen unterrichts. Sie erhielten durch das gesetz das recht, eine steuer von 1 d. zu diesem zweck zu erheben. Das gesetz wäre aber ein toter buchstabe geblieben, da nur sehr wenige grafschaftsräte von der berechtigung gebrauch machten³, wenn es nicht im folgenden jahre durch ein neues ergänzt worden wäre, das neben der berechtigung auch die mittel zur förderung des höheren unterrichtes verlieh. Das ist die sog. *Local Taxation Act* von 1890, durch die die beträchtlichen überschüsse der bier- und spirituosensteuer den grafschaftsräten zum zwecke der förderung der technischen erziehung überwiesen wurden. Auf diese weise gaben im jahre 1893/94 die 48 ländlichen grafschaftsräte 396,143 l. aus, London 57,000 l. und die 61 städtischen grafschaftsräte 160,084 l., also recht beträchtliche summen.⁴ Dieselben wurden für technische und höhere erziehung überhaupt verwandt und zwar im allgemeinen mit dem besten erfolge. Allerdings macht sich auch hier vielfach der mangel an einheit und straffer organisation geltend,

¹ Huxley a. a. o. III no. 1.

² Gesetzesvorschlag der regirung vom 19/7 1887, der zurückgezogen wurde, dann vorschlag von sir Henry Roscoe vom februar 1888.

³ Im jahre 1893/94 haben von 39 ländlichen grafschaften nur 6 und von 62 städtischen nur 7 von diesem rechte gebrauch gemacht. Der ganze ertrag der steuer betrug in diesem jahre 6044 l. auf dem lande, 8656 l. in den städten — eine verschwindend kleine summe. *Rep.* 438 ff. (Tabellen).

⁴ Vgl. *Rep.* 1894 p. 32 ff. und die tabellen p. 332 ff. Als beispiel der art der verteilung des geldes diene folgende rechnung. Im jahre 1893/94 gaben die ländlichen grafschaftsräte aus:

sodass geldvergeudung und einseitigkeit die folge ist.¹ Immerhin ist England gerade in den letzten jahren mit einem netze von gewerblichen schulen bedeckt und dadurch für den wettbewerb in handel und industrie fähiger gemacht worden.

Um dieselbe zeit fällt auch der erste versuch einer einheitlichen regelung des höheren schulwesens auf kleinerem gebiete, nämlich in Wales. Dort waren die zustände besonders traurig. Das land war arm, die stiftungen, die aus der vergangenheit stammten, waren an anzahl und wert völlig unzureichend und kamen noch dazu allein der herrschenden englisch-staatskirchlichen klasse zu gute, die sich von der welschen und methodistischen bevölkerung in sprache und religion unterschied.² Die kommission von Lord Aberdare (1880) deckte diese zustände auf und veröffentlichte darüber einen bericht (1882). Sieben jahre später wurde die *Welsh Intermediate Education Act* erlassen, wonach für jede grafschaft von Wales (einschliesslich Monmouthshire) ein erziehungskomitee von 5 mitgliedern (3 von den grafschaftsräten und 2 von dem *Lord President of the Privy Council* ernannt) gebildet werden sollte, das mit der organisation der höheren erziehung betraut wurde. Diese komitees sollten die bestehenden stiftungen verwalten und neu verteilen und mit zustimmung der grafschafts- oder stadträte eine steuer von $\frac{1}{2}$ d. vom l. zu erziehungszwecken ausschreiben; der staat verpflichtete sich, einen gleichen betrag wie die gemeinden beizutragen. Das

für höhere schulen	17,168 l.	17 s.	10 d.
für preise und stipendien	40,047	19	6 $\frac{1}{2}$
für abend- und fortbildungsschulen . . .	13,921	14	10
klassen für elementarlehrer	22,781	9	6
technische institute und zeichenschulen .	56,433	11	8
klassen für besondere gewerbe	73,851	7	10 $\frac{1}{2}$
andere klassen	60,726	13	11
apparate	2,934	—	5
kosten etc.	33,657	9	5

Summa 321,523 l. 5 s. — d.

Hierzu kommen noch 74,620 l. 1 s. 2 d., die den städten überwiesen worden sind; zusammen: 396,143 l. 6 s. 2 d.

¹ *Rep.* p. 65.

² Für eine bevölkerung von 1,570,090 menschen waren nur 2896 stellen in *grammar-schools* vorhanden und sogar nur 1540 besetzt, d. h. kaum 1 auf 1000, viel weniger als in England. Vgl. *Contemporary Review* 1882 (bd. 41).

gesetz hat sich trotz der kurzen zeit seines bestehens ausserordentlich gut bewährt.¹ Das welsche volk, das als geistig regsam bekannt ist, hat diesem rufe durch seine opferwilligkeit ehre gemacht; die kommittees haben sich zusammengethan und für das ländchen in kurzer zeit eine durchgreifende reform durchgeführt.² Hier ist einmal praktisch, durch eine *object-lesson*, wie man in England sagt, bewiesen worden, was planmässige organisation vermag.

Kap. VI.

DIE KOMMISSION VON 1894/95 UND DER UNTERRICHTSGESETZ- ENTWURF VON 1896.

Nach diesen verschiedenartigen ansätzen schien endlich doch die zeit gekommen, um eine organisation des gesamtgebietes des höheren schulwesens zu unternehmen, für die höheren schulen dasselbe zu thun, was Forsters gesetz von 1870 für die elementarschulen gethan hatte. Die liberale partei, welche in erziehungsfragen immer die initiative gehabt hat, wollte auch dieses werk vollenden. Im jahre 1892 brachte Arthur Acland einen gesetzentwurf ein, der den englischen grafschaften das recht übertragen sollte, die höhere erziehung zu organisiren. Der gesetzentwurf ging aber nicht durch. Noch in demselben jahre aber kamen die liberalen zur regirung, und Acland wurde vizepräsident des

¹ *Rep. p. 13. Although the act has only been four years in operation, enough has already been achieved by it, to show the importance of concentrating and correlating the various local forces and influences that can be used to promote education, and in particular to demonstrate the gain to be expected from the establishment of representative authorities charged with functions in that behalf.*

² Nach Leclerc a. a. o. p. 255 hat das welsche volk in 4 jahren 100,000 l. für höhere erziehung aufgebracht. Man will 70 schulen gründen und berechnet, dass am ende des jahrhunderts, statt wie bis 1889 1540 kinder, 8000 kinder (5000 knaben und 3000 mädchen) höheren unterricht erhalten. In dem *Report* wird für 7 grafschaften von Wales folgende rechnung für 1893/94 aufgestellt:

Stiftungen 14,634 l.; unterstützung des *Science and Art Department* 2,274 l.; $\frac{1}{2}$ der steuer und gleiche staatliche unterstützung 22,976 l.; *Local Taxation Act* 23,779 l. — zusammen 73,655 l. für eine bevölkerung von 1,203,576 seelen.

erziehungsamtes. Derselbe ernannte im märz 1894 eine neue kommission, „um zu untersuchen, welches mit rücksicht auf bestehende mängel und örtliche einnahmequellen die besten methoden seien, ein wohlorganisirtes system der höheren erziehung in England einzuführen und demgemäss vorschläge zu macheu“. An der spitze dieser kommission stand James Bryce, der schon mitglied der kommission von 1864/65 gewesen war, ein hervorragender gelehrter und politiker.¹ Ausserdem zählte sie 16 mitglieder und zwar vertreter der universitäten, der höheren und elementarschulen, geistliche, grafchaftsräte und — zum ersten male in der englischen geschichte — drei damen.² Gegen ende vorigen jahres (nov. 1895), kurze zeit nach dem sturze des liberalen kabinets, begann die kommission die früchte ihrer arbeiten in 9 bänden zu veröffentlichen. Der erste band enthält den eigentlichen bericht, während die übrigen bände die vorarbeiten und belege dazu liefern.

Der bericht beschränkt sich ausdrücklich auf die frage der äusseren organisation, den lehrplan und die unterrichtsmethoden nur gelegentlich berührend. Innerhalb dieser grenzen ist er aber um so vollständiger und gibt ein erschöpfendes bild des gegenwärtigen standes des höheren schulwesens, daran die erörterung der notwendigen reformen knüpfend. Diesen reformplan wollen wir noch eben kurz skizziren.

Er gründet sich durchaus auf den der kommission von 1864/65. Radikale änderungspläne weist er zurück und baut sich auf dem bestehenden auf, sich bestrebend, die unbewussten tendenzen, die sich darin kundgeben, zu entwickeln und zu einem nationalen systeme fortzubilden. Die wesentlichen punkte des planes sind etwa folgende:

An der spitze des gesamten erziehungswesens soll ein dem parlamente verantwortlicher *erziehungsminister* stehen. Diesem wird jedoch nur geringe initiative gegeben. Er hat vor allem die lokalbehörden zu beaufsichtigen, ihnen rat zu erteilen und sie zu unterstützen, sowie auch die privat- und gesellschafts-

¹ Seine beiden hauptwerke sind: *The Holy Roman Empire and the German Empire* und *The American Commonwealth*.

² Lady Frederik Cavendish, eine dame aus der höchsten aristokratie, dr. Sophia Bryant, vorsteherin einer höheren mädchenschule, und mrs. Henry Sidgwick, leiterin von *Newnham College*, Cambridge.

schulen nötigenfalls gegen ihre eingriffe zu schützen. Diesem ministerium soll ein *erziehungsrat* von 12 mitgliedern zur seite stehen, von denen 4 von der regirung ernannt, 4 von den universitäten gewählt und 4 kooptirt werden sollen. Er hat die amtliche lehrerliste zu führen und in streitigen fragen rat zu erteilen.

Die initiative im höheren schulwesen soll hauptsächlich den neu zu errichtenden *lokalbehörden* für höhere erziehung zufallen, die das höhere schulwesen in den ländlichen und städtischen grafschaften zu überwachen haben würden. Sie haben die verfügbaren gelder zu verwalten, können neue steuern ausschreiben und beaufsichtigen die bestehenden höheren schulen. Die privat- und gesellschaftsschulen sollen ihnen nur soweit unterstehen, als sie öffentlich „anerkannt“ sein wollen. In diesem falle müssen sie sich den öffentlichen bestimmungen mit bezug auf lehrplan, anstellung, entlassung und gehälter der lehrer fügen und sollen dafür zum wettbewerb um stipendien und preise zugelassen werden. Die gesundheitliche aufsicht der behörde soll sich dagegen auf alle höheren schulen erstrecken.

Mit bezug auf die innere organisation der schulen lehnt es die kommission ab, feste regeln aufzustellen. Sie will keine schematische einförmigkeit nach festländischem muster. Sie empfiehlt nur, dass mehr wert auf gediegene allgemeine bildung als auf den erwerb verwertbaren wissensstoffes gelegt werde, und dass die stiftungen, preise und stipendien mehr dem zwecke dienen, den ärmeren die wohlthaten der erziehung zugänglicher, als, wie vielfach bisher, sie für die wohlhabenden billiger zu machen. Für die lehrer wird eine amtliche liste gefordert, in die jeder aufgenommen werden soll, der zeugnisse über seine wissenschaftliche und praktische befähigung beibringen kann. Auch sollen sie bessere gehälter und das recht der berufung gegen willkürliche entlassung haben.

Der sturz des liberalen ministeriums im august 1895 schien die reform wieder auf unbestimmte zeit zu verschieben. Aber die konservative regirung, in der sir John Gorst den unterricht vertrat, nahm das werk auf und brachte am 31. märz 1896 einen *unterrichtsgesetzentwurf* vor das parlament; daneben wurde noch eine *Teachers' Registration Bill* (d. h. ein eintragungsgesetz für die lehrer) dem parlamente vorgelegt. Der unterrichtsgesetz-

entwurf ist schon im juni dieses jahres nach einem überaus stürmischen kampf gescheitert. Die schuld daran trägt die thatsache, dass die regirung mit der regelung des höheren schulwesens eine umwälzung der elementarschulen verbinden wollte. Sie verquickte jene dem parteikampf durchaus fernstehende frage mit dem streite zwischen gemeinde- und kirchenschulen, der in ähnlicher weise, wie der Zedlitzsche gesetzentwurf in Deutschland, die religiösen leidenschaften entfachte und dadurch auch die das höhere schulwesen berührenden bestimmungen des gesetzes zum scheitern brachte. Doch hofft man, dass wenigstens das eintragungsgesetz für lehrer gerettet werden wird.

Trotz des scheiterns der letzten regirungsvorlage ist eine baldige lösung der frage des höheren schulwesens gewiss zu erwarten. Die überzeugung von der notwendigkeit einer staatlichen regelung dieser nationalen angelegenheit ist allgemein durchgedrungen und gewinnt täglich an kraft. Deshalb aber wird man keineswegs mit der vergangenheit brechen und sich dem staate als allmächtigem retter bedingungslos in die arme werfen. Das englische system der zukunft wird vielmehr die mitte halten zwischen der früheren anarchie und der französischen oder deutschen staatsschule. Es wird die initiative der privaten, gesellschaften und körperschaften, die so grosses geleistet hat, nicht unterdrücken, sondern vielmehr anspornen, leiten und beaufsichtigen. Es wird keine vollständige gleichheit einführen, nicht alles bis aufs kleinste vom grünen tische aus regeln, sondern der individualität der ausführenden behörden, der unternehmer und lehrer raum lassen sich zu entfalten. Es wird kein zentralisiertes bürokratisches system sein, sondern sich vorzüglich auf örtliche gewählte behörden stützen und so einfügen in das neue system der selbstverwaltung, das in England im letzten jahrzehnt entstanden ist. Endlich aber wird es vor allen dingen die lehren der vergangenheit im auge behalten und auch in der hast des modernen treibens nie den alten grundsatz der öffentlichen schulen vergessen, dass unterricht und erziehung niemals getrennt werden dürfen, und dass von allen methoden — und wie reichlich werden wir damit beglückt — diejenige allein die richtige sein kann, welche den ganzen menschen, nicht bloss seinen verstand, sondern auch sein wollen und fühlen in betracht zieht.

Berlin.

PHIL. ARONSTEIN.

BERICHTE.

DIE NEUEREN SPRACHEN IN DEN VEREINIGTEN STAATEN.¹

Johns Hopkins University
Baltimore, Md.

March 7, 1896.

Professor Wilhelm Viëtor,

My dear sir,

It would not be easy to answer your questions, asked in your communication of January 25th, in a way that would not incur the possibility of being, at least partially, misapprehended. Just how much attention should be given to the acquisition of a 'speaking knowledge' of French, is a question which our Professors have not agreed upon as yet. Advanced courses in French are almost exclusively made up of studies in the more technical aspects of philology and in the historic and comparative investigation of the literature. It is held, generally, that to speak the language is a secondary and unimportant matter, even for those who are to become teachers of French in our Colleges; for they are supposed to impart a 'reading knowledge' of the language and a familiarity with the literature, and nothing more, unless it be some elementary knowledge of the history of the language. Our Doctors of Philosophy, whose chief subject has been French, are therefore often deficient in the 'practical' mastery of the language. However, many of them, before becoming College Professors, go abroad and acquire the language. Indeed it may be said that while the Universities do not *uniformly* provide *übungen* in the language, such practical courses are *usually* given (though in recognized subordination to the higher courses), and the most successful and ambitious candidates for the degree of Doctor of Philosophy avail themselves of these opportunities, and then by visits abroad gain a fair mastery of the spoken language.

Professors of French in the Colleges are of course chiefly concerned with Modern French as indicated above. They have received their training in the Universities as also indicated above. They have not been required to pass an examination in the practical use of the language, though they will probably attempt to teach prose-composition in the language. Students

¹ Vgl. zu diesem bericht *N. Spr.* IV s. 548 anm.

are not sent abroad for acquiring the language; they go of their own free will, if they go at all.

This will perhaps serve to show that our whole attitude in this matter is severely academic or scientific in the old sense. The 'practical' study of French is very popular with us, but this is chiefly left to the care of private schools and private tutors.

Yours very respectfully

JAMES W. BRIGHT.

BESPRECHUNGEN.

The Firm of Girdlestone, a Romance of the Unromantic, by A. CONAN DOYLE. (Tauchnitz Edition, vols. 2943. 2944). Leipzig 1893. M. 3,20.

John Girdlestone, grosshändler in London und ältester bei den *Primitive Trinitarians* (einer erdichteten sekte), ist ein gemisch von Dombey, Scrooge und Pecksniff; er gibt zwar reichlich zu philanthropischen zwecken (und was für welchen!), wenn seine gabe bei einflussreichen M. P.'s ein-druck machen kann, ist aber hart und unerbittlich gegen die witten der matrosen, die auf seinen schiffen umgekommen sind. Er betreibt sein geschäft besonders mit hoch versicherten seeuntüchtigen schiffen, wobei er die von Plimsoll durchgesetzten amtlichen inspektionen unwirksam zu machen weiss und die warnungen seines eigenen kapitäns mit der aussicht auf gehaltsminderung, falls die reparaturen ausgeführt würden, parirt. Der untergang solcher *coffin-ships* hat ihm schon viel eingebracht, aber der handel mit afrikanischen produkten geht nicht mehr nach wunsch, und einige schiffe gehen unversichert unter. Die firma gerät in gefahr, da er-sinnt der alte grossgauner einen meisterstreich. Er lässt durch einen agenten das gerücht verbreiten, im Ural seien grosse diamantlager entdeckt worden (der agent hatte ein säckchen voll selbst dahin gebracht); unterdes ist Girdlestone *jun.* (Ezra) nach Südafrika gereist und benutzt die fallenden preise in den dortigen diamantfeldern zu grossen aufkäufern. Die „speku-lation“ misslingt aber, weil gleichzeitig wirkliche diamantenfunde in einem andern teil von Afrika gemacht werden; das erwartete steigen nach ent-deckung des Ural-schwindels bleibt aus und Ezra (der noch dazu beraubt wird, aber seine steine wieder bekommt) verdient beim verkauf nur eben die unkosten. Jetzt bleibt nur noch ein mittel. Girdlestone sen. ist vor-mund eines reichen mädchens, welches in seinem hause in einer art von gefangenschaft lebt: Ezra soll sie heiraten. Kate Harston liebt aber Tom Dimsdale, einen athletischen fussballhelden (prachtvolle schilderung eines *match* zwischen schotten und engländern in Edinburg), der dann sein medi-zinisches studium aufgibt und von seinem vater als *junior partner* in die firma Girdlestone eingekauft wird, und verschmäht den zynisch brutalen Ezra, obwohl dessen vater durch schlaue ränke sie von Tom zu trennen

gewusst hat. Endlich bringen die Girdlestons das mädchen in ein abgelegenes landhaus in Hampshire, und da ihr vermögen im fall ihres todes testamentarisch dem Girdlestone I zugesichert ist, soll endlich gar zum morde geschritten werden, denn „ein menschenleben kann gegen die erhaltung einer so bedeutenden firma nicht in betracht kommen.“ Aber der mordstreich trifft im dunkeln eine andre; Tom, von einem irischen major a. d. benachrichtigt und von diesem und einigen seiner freunde begleitet, eilt zu hilfe. Kate wird gerettet, die Girdlestons flüchten auf ihr eignes eben absegehn des *coffin-ship*, dies geht an der spanischen küste unter. Der alte, vom sohne zurückgestossen, ertrinkt, der sohn verschwindet nach Kalifornien; Tom und der älteste kommis führen das geschäft weiter, und eine doppelhochzeit, wobei auch der major beteiligt ist, macht den beschluss.

Wir haben also einerseits: löbliche tendenz im sinne der Plimsoll-bill, andererseits: eine eingehende schilderung der diamantgräberei in Kimberley, wie sie Ch. Reade einst den australischen goldsuchern widmete.

Komposition und schreibart sind vorzüglich. Die düstern schatten der haupthandlung werden durch die helleren farben komischer nebenfiguren wirksam gemildert, besonders durch den irischen major Clutterbuck und seinen stubengenossen, den deutschen flüchtling und kontoristen Von Baumser (!). Die talmi-ritterlichkeit des einen und die etwas beschränkte biederkeit des andern kommen in entsprechenden spielarten von eigenartigem englisch zum ausdruck, wie das dem brittischen leser ein so angenehmes gefühl seiner eigenen überlegenheit gibt. Aber neben diesem etwas wohlfeilen kunstgriff liegt doch in der art, wie der selbst keineswegs skrupulöse major die beiden erschurken überlistet, eine wirkliche gesunde komik, welche alles lob verdient. Tom und Kate sind liebenswürdige typen unverdorbenen jugend. Den schiffskapitän Miggs, der den rum liebt, und seinen schottischen maat, der den *long words* zugethan ist, hätte Dickens selbst nicht besser gezeichnet. Irländer, besonders militärische, schlagen mehr in Thackerays fach. Ganz phantastisch ist der „teutone“ erfunden. Man denke sich einen sozialdemokraten, der im jahre 1876 „was ist das deutsche (so) vaterland“ singt, und „mein Gott, gnädiger vater!“ ruft, der „unter Moltke“ bei Königgrätz gefochten hat und begeistert über die preussische armeedisziplin spricht, zugleich aber bei den *Swabian Jägers* gedient haben soll. Der verf. hat offenbar zeigen wollen, dass man über deutsche verhältnisse ziemlich unwissend und doch ein guter schriftsteller sein kann.

The Refugees, a Tale of Two Continents. By A. CONAN DOYLE.. Leipzig 1893. (Tauchnitz Edition vols. 2919. 2920). M. 3,20.

Diese zuerst in *Harper's Monthly* erschienene erzählung behandelt den widerruf des edikts von Nantes und die erlebnisse eines jungen hugenottischen paares in der neuen welt. Dasselbe macht die reise auf einem neu-engländischen schiffe; dieses scheitert aber unweit der küste an einem eisberg, und die flüchtlinge nebst ihren anglo-amerikanischen gefährten werden

von einem französischen schiffe aufgenommen und nach Quebec gebracht. Hier werden die engländer auf ein schiff ihrer nation entlassen, die französischen aber, als hugenotten erkannt, festgehalten, um nach Frankreich zurückgebracht zu werden. Sie werden vom schiffskapitän Savage und dem pelzjäger Amos Green befreit und an das südliche ufer des St. Lorenz gebracht, aber von einem franziskanermönch mit haftbefehl des gouverneurs verfolgt. Da der wasserweg ihnen versperrt ist, gilt es zu lande die englischen siedelungen am Hudson zu gewinnen. Aber sie müssen durch eine gegend, wo die irokesen auf dem kriegspfade sind. Bei einem französischen edelmanne finden sie aufnahme, aber sein befestigter hof wird von den indianern angegriffen und erstürmt. Nach einer spannenden schilderung der kämpfe und gefahren und verübter grausamkeiten folgt die rettung der bezeichneten hauptpersonen.

Die erzählung beruht offenbar auf sehr gründlichen studien. Sowohl am hofe Ludwigs XIV. als in dem damaligen Kanada ist der verf. wie zu hause. Der könig, die Montespan, die Maintenon, die geistlichen und weltlichen berater, der hugenottische kaufmann Catinat und sein verwandter, der offizier, alle diese figuren treten sehr deutlich hervor. In diese verkünstelte welt tritt nun der herkulische neu-yorker Amos Green und wirkt durch sein naives urteil wie durch sein praktisches eingreifen sehr ergötzlich, während der schiffer Savage den starren puritanergeist mit schlaueit und unerschrockenheit verbindet. Auch der adlige kolonist de la Noue und der erfahrene waldläufer Du Lhut sind vorzüglich charakterisirt. — Dass der biedere Savage Arcadia statt Acadia (II, 101) und Cape La Hogue statt La Hague (II, 76) sagt, ist wohl absicht des verf. (übrigens führt auch Dickmann in seiner ausgabe der *Evangeline* die schreibung Arcadia neben Acadia und anderen an); andere orthographische ungleichheiten (Tadousac, Tadoussac; None statt Noue) dürften dem setzer zur last fallen.

Island Nights' Entertainments by ROBERT LOUIS STEVENSON. Leipzig 1893. (Tauchnitz Ed. vol. 2856). M. 1,60.

Catrina. By ROBERT LOUIS STEVENSON. Leipzig 1893. (Tauchnitz Ed. vol. 2937). Mk. 1,60.

R. L. Stevenson, welcher seine letzten jahre auf der Samoa-insel Upolu verlebte und dort vor kurzem (1894) gestorben ist, war ein sehr geschätzter und fruchtbarer erzähler, besonders stark in seemännischen abenteuern. Der erste band, mit dem titel nach berühmtem muster, enthält eine längere erzählung: *The Beach of Falesá*, und zwei kürzere: *The Bottle Imp* und *The Isle of Voices*. Die erste führt in anscheinend sehr realistischer weise in das leben ein, wie es englische händler auf den südseeinseln führen. Der eine ist ein durchtriebener gesell, der sich durch allerlei hokuspokus bei den eingebornen in den ruf eines mächtigen zauberers gesetzt hat. Der andere kommt hinter seine schliche und bleibt in einem kampf auf leben und tod sieger. Das ganze ist doch etwas unerquicklich. Die zwei andern geschichten sind völlig märchenhaft, aber es scheinen echte südsee-märchen

zu grunde zu liegen, und in diesem falle würde hier für freunde der „völkerpsychologie“ eine wertvolle ausbeute zu finden sein.

Viel bedeutender ist *Catriona*. Stevenson wandelt hier auf den spuren Walter Scotts (ort und zeit: Schottland um 1751). Auch ist der schottische dialekt in den gesprächen so reichlich angewandt, dass man ohne ein glossar vieles nicht versteht. Wie der Thackeraysche Esmond erzählt der held, David Balfour, seine erlebnisse selbst, und zwar in dem englisch seiner zeit, hie und da mit schottischer färbung. Die handlung ist gleichsam aus drei strängen geflochten. Da ist zunächst der jakobit Alan Breck, dessen freundschaft mit dem viel jüngeren David sich aus einem früheren roman *Kidnapped* herschreibt. David, obwohl whig, hilft ihm zur flucht, wird aber selbst auf veranlassung des *lord advocate* Grant widerrechtlich festgenommen und auf die insel Bass gebracht, um in einem gewissen prozess nicht als entlastungszeuge auftreten zu können. Der angeklagte wird daher, aus politischen gründen, unschuldig verurteilt und hingerichtet. In diesem prozess spielt ein gewisser James Macgregor, *alias* Drummond, eine zweideutige rolle. Mit seiner schönen und mutigen tochter Catriona wird David unter merkwürdigen umständen (seereise, aufenthalt in Holland) zusammengeführt; nach beseitigung von missverständnissen und sonstigen hindernissen (dem David ist sein erbeil zugefallen; vater James wird als verräter entlarvt und abgeschüttelt), wobei sich Alan nützlich macht, werden die jungen leute ein paar. So hängen die drei stränge der handlung zusammen. Doch scheint mir der hauptvortrag des romans nicht in einem kunstvoll aufgebauten plan, sondern in der lebensvollen darstellung der einzelnen begebenheiten, in der trefflichen ausarbeitung der charaktere (hier sei der witzigen und weltgewandten miss Grant gedacht) und in dem (auch abgesehen vom dialekt) vortrefflich behandelten dialog zu liegen.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

W. GEBERT, *Précis historique de la littérature française*. Stuttgart, Hobbings und Büchel, 1896. 305 s. 8°. M. 3.—, geb. 3.50.

Das buch ist aus dem unterricht an einem lehrerinnenseminar erwachsen und an erster stelle für zöglinge ähnlicher lehranstalten bestimmt. Doch geht es weit über das bescheidene ziel derselben hinaus: es umfasst die gesamte französische litteratur von den ersten anfängen bis auf die allerneueste zeit.

Der altfranzösische zeitraum freilich ist auf 30 seiten etwas zu kurz gekommen und recht skizzenhaft behandelt. Der *adeligen* epik, die so ausserordentlich reich geblüht hat, sind 8 seiten gewidmet, die *bürgerliche*, welche nur die *Fabliaux* und den *Roman de Renart* umfasst, ist mit 3¼ seiten dem gegenüber sehr reich bedacht worden. Auch in der wertschätzung der einzelnen epen ist nicht immer das richtige mass gefunden worden: der Äneasroman wird durch fetten druck ausgezeichnet, und es wird mitgeteilt, dass er Heinrich von Veldekes Eneit als vorbild diente — der bei

weitem umfangreichere Trojaroman wird nur dem namen nach erwähnt. Manches erscheint auch in falschem oder schieferm licht: *lais* und *fabliaux* werden durch einander gemengt, Crestien de Troyes soll seine romane nach anglo-normannischen quellen verfasst haben, die bezeichnung *Brut* (Waces *Brut*) komme von Brutus her, etc.

Mit dem beginn der renaissancelitteratur des 16. jahrhunderts tritt der verfasser auf bekannteren boden und stellt von da ab die grossen strömungen der litteratur, die hauptpersonen und hauptwerke in das richtige licht. Indem er die kleineren namen übergeht, gewinnt er raum, die grösseren dichter um so ausführlicher zu besprechen und ihre dichterische bedeutung klarzulegen. Wohlthuend berührt es, dass der verfasser das biographische element nicht vernachlässigt, wie das sonst in französisch geschriebenen büchern üblich ist; ein an sich geringes ereignis aus dem leben eines dichters wirft oft ein helles streiflicht auf sein werk. Hie und da flicht er auch inhaltsangaben ein, die manchem willkommen sein dürften.

Am ausführlichsten ist das 19. jh. behandelt, dem $\frac{2}{3}$ des buches gewidmet sind. Mancher schriftsteller, der dort prangt, wird von einer späteren zeit ausgeschieden, und mancher stiefmütterlich behandelte, wie Paul Bourget, wird schärfer hervortreten und mehr beachtung beanspruchen. Aber im grossen und ganzen ist auswahl und anordnung des stoffes zu loben, namentlich auch zu loben, dass der verfasser die litteratur unserer tage in den kreis seiner erörterungen einbezogen hat.

Die sprache des buches ist infolge der grossen menge von zitatzen aus verschiedenen litterarhistorikern ungleich; auch lässt die orthographie auf den ersten 5 bogen zu wünschen übrig (*moeurs* s. 3, 13, 15, 40, 48, *soeur* 34, *oeuvre* 57, 9 etc., *siècle* 3, 13, 17, 23, 27, 30, 31, 44, 47, *Charles VIII.* etc. 31, 34, 37, etc.); im ganzen aber entspricht das buch seinem zwecke und ist brauchbar.

Frankfurt a. M.

H. P. JUNKER.

Französisches lesebuch für die mittleren klassen höherer lehranstalten.

Herausgegeben von EDMÉ LOUIS ARCAMBEAU und dr. KARL KÖHLER:
Leipzig, Teubner. 1895. 161 s. Geb. m. 2,40.

159 lesestücke auf 161 seiten, das ist eine beklemmende ängstliche innehaltung des im vorwort betonten, an sich ohne zweifel gesunden grundsatzes, bei schnellerem wechsel des stoffes das interesse des schülers wachzuhalten und den wortschatz möglichst vielseitig zu erweitern. Gerade diese übertreibung des prinzipis, dieses hasten aus einem gedankenkreis in den andern schliesst jede wärmere anteilnahme an dem buche, jeden tieferen bildungswert desselben aus, wie es denn andererseits einer gründlichen spracherlernung mehr hinderlich als förderlich ist. Wenn die chrestomathie den schüler auch aus einem stoff in den andern führt, so muss sie es ihm doch ermöglichen, in einzelne gebiete soweit einzudringen, dass er mit seinem sprachvermögen darin heimisch wird, bis zu dem grade wenigstens,

wo er selbstvertrauen fasst. Dazu wird ihn das unruhige abspringen von dem einen zum andern nie gedeihen lassen; sein gedächtnis muss schliesslich in dem krausen vielerlei fragmentarischen inhalts irrlaufen, und dem lehrer gehen die natürlichen anhaltspunkte für ein orientirendes, zusammenfassendes heranziehen des erlernten sprachstoffs verloren; sein bestes bemühen nach dieser richtung ist von vornherein dazu verdammt, in künstelei auszuarten.

Auch im einzelnen betrachtet ist die getroffene stoffwahl nicht durchweg glücklich zu nennen. Gleich der erste abschnitt, 7 lesestücke, bei deren abfassung die verwendung unregelmässiger verbalformen, selbst der allergebräuchlichsten, kunstvollst vermieden ist, verrät doch eben nur eine ganz unpädagogische besorglichkeit. Auf 11 kurze erzählende stoffe folgen alsdann nicht weniger als 32 briefe von recht verschiedenem wert für die zwecke eines buches, welches dazu bestimmt ist, schon den quartanern in die hände gegeben zu werden. Während sich aus einigen (z. b. 29 und 30) in anziehender weise gesprächsstoffe zur herstellung schildernder aufsätze gewinnen lassen, bleiben zahlreiche andere trotz aller anmut der form um ihrer allzuflüchtigen augenblicksbeziehung willen hinter jeglicher pädagogischen bedeutung zurück (3, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 23, 24, 26, 27, 32), andre wieder stehen wegen ihrer viel zu intimen biographischen beziehung nicht im einklang mit der bildungsstufe der schüler mittlerer klassen. Unter den 6 *Portraits*, welche auf ebensoviele *Anecdotes historiques* folgen, rückt nr. 4, *Les années d'Apprentissage de Franklin*, in seiner beschränkung auf 1 1/2 seiten die grundschwäche des buches besonders nahe. Welche dienste hätte nicht ein etwas breiterer auszug aus dem inhaltlich und sprachlich so mannigfaltigen buche Mignets geleistet! Nr. 6 bringt im anschluss an eine langweilige aufzählung der reisen Humboldts eine inhaltlose nomenklatur seiner wissenschaftlichen verdienste und zum schluss den dünnen katalog seiner hauptschriften.

Lesbar sind die aufsätze unter *Histoire* und *Géographie*, und diejenigen unter *Histoire naturelle et Sciences* sind ganz vortrefflich ausgewählt. Von diesen 55 seiten kann man gelten lassen, was das vorwort zur empfehlung des buches sagt: dass es neben einer zusammenhängenden lektüre verwendbar sei, „um abwechslung in den unterricht zu bringen und den wortschatz zweckmässig zu erweitern“. Ersetzen können sie eine zusammenhängende lektüre jedoch nicht, auch die noch so geschmackvoll ausgewählten *Narrations* (nr. 1—14) nicht. 3 1/2 seiten *Proverbes et Pensées* sind zu verwerten; was allerdings mit sentenzen wie *les lois les plus conformes à l'équité sont les meilleures; je pense, donc je suis* und ähnlichen „in den letzten freien minuten einer unterrichtsstunde“ erreicht werden soll, leuchtet nicht ein. In bezug auf das kleine lustspiel *Le Bon Ménage* stimme ich dem (sonst wohlwollenden) referat der *Franco-Gallia* zu: es ist „inhaltlich etwas gar zu dürftig“. Immerhin bringt es doch auf 8 seiten gesprochenes französisch, das sonst bei der vorwiegend beschreibenden und betrachtenden tendenz des buches über die massen zu kurz kommt.

Auch nach dieser seite macht sich der mangel an novellistischen stoffen von angemessenem umfang schmerzlichst fühlbar.

Ich kann es mir ersparen, den inhalt der 28 seiten *Poésie* zu besprechen; der ganze abschnitt ist um seiner äusseren einrichtung willen unhaltbar. „Um dem schüler das verständnis des gedichtes und zugleich die sich an die gedichte knüpfende konversation in der fremden sprache (!) zu erleichtern“, ist den einzelnen gedichten „eine knappe inhaltsangabe in prosa vorgedruckt“. Das ist geradezu eine ungeheuerlichkeit; und nicht einmal die paar lyrischen gedichte sind damit verschont geblieben! Überdies kommt es vor, dass die erläuterung, statt in das verständnis des gedichtes hinein, glatt an demselben vorbeiführt; ganz verfehlt ist beispielsweise die auffassung des *Ambitieux* von Boileau und der *Châteaux en Espagne* von Collin d'Harleville.

Die *Notices biographiques* und das *Vocabulaire* im anhang sind brauchbar. In letzterem fehlten allerdings nach den wenigen vorgenommenen stichproben *échauder* und *souche*. Neben *hérissé* musste, wegen 146,30: „*hérissé, l'oiseau part, se hérisser*“ aufnahme finden.

Die interpunktion bedarf in zahlreichen lesestücken einer gründlichen durchsicht, z. b. hinsichtlich der anwendung des semikolons, das zu selten gebraucht ist. Von druckfehlern habe ich vermerkt (mit übergehung der in der *Franko-Gallia* angeführten): s. 4,18 *la charme*; s. 16,8 *qui* statt *que*; 22,20 *l'advocat*; 28,31 *occassions*; 48,35 *pas* statt *par*; 57,16 *nord est*; 70,17 *habilité*; 76,25 *rien ... qu'en approche*; 84,6 *ont* statt *sont*; 100,17-18 *résig-nation*; 102,19 *Chez* statt *chez*; 107,22 *setire* statt *retire*; 108,17 *gaine*; 126,26 *léguent*; 134,8 *mannot* statt *marmot*; 146,38 *monteau* statt *manteau*; 149,16 *aves* statt *avec*; 150,25 *arrêter*; 152,24 *épouser*; 158,34 *voles* statt *coler*; 159,21 *finis* statt *finir*; 161,16 *nourir*. Für die herstellung eines getreuen textes ist nicht mit hinreichender mühe gesorgt. S. 126,11 muss *leur* stehen statt *eux*; 138,27 *sa* statt *ma*; 144,19 *nuage* statt *image* (*plus d'us sombre image*); s. 145,24 u. 33 *housard* statt *hussard* und zeile 37 *penchait* statt *penche*; s. 155,21 *meunier Sans-Souci* statt *meunier de Sans-Souci*; s. 158,1 *tombeau* statt *demain*; 136,14 *témoins* statt *témoïn*. S. 102 bringt die überängstliche unterdrückung des Courierschen textes von *Ah! jeunesse!* bis *c'étaient les lettres de sa maîtresse* die jugend um einen harmlosen spass.

Die reiche ausstattung des buches durch den verleger verdient alles lob.

Düren.

WÄHMER.

O. BÖRNER, *Lehrbuch der französischen sprache*. Ausgabe C. I. abteilung. Leipzig. B. G. Teubner. 1896. X, 156 s. Geb. mk. 1,40.

Das *Lehrbuch der französischen sprache* von O. Börner, welches seit der kurzen zeit seines bestehens eine überaus grosse verbreitung an den verschiedenartigsten höheren lehranstalten gefunden, hat in einer gekürzten ausgabe C jetzt eine dritte bearbeitung erfahren, von der die erste abteilung

bereits erschienen ist. Der verfassung ist damit einem dringenden bedürfnis entgegengekommen. Denn die ausgabe A, so gross auch immer ihre vorzüge sein mögen, hat sich, wie wir aus eigener erfahrung gelernt haben, leider in der praxis an schulen, die den französischen unterricht in der sexta beginnen, durchaus nicht bewährt. Sie ist inhaltlich viel zu schwer und dem jugendlichen alter nicht angepasst. Der stoff ist viel zu umfangreich und wird nicht genügend verarbeitet. In richtiger erkenntnis dieser mängel hat der verfassung sich zur bearbeitung der neuen ausgabe C entschlossen. Dieselbe enthält in der ersten abteilung den gesamten lehrstoff für die beiden ersten unterrichtsjahre. Sie schliesst sich mit einigen veränderungen und kürzungen der ausgabe B für höhere mädchenschulen an. Plan und lehrweise sind dieselben geblieben wie in ausgabe A. An der vermittelnden methode, wie sie auch die neuen preussischen lehrpläne verlängern, wird streng festgehalten. Die vorgenommenen änderungen betreffen nur den inhalt und umfang des lehrstoffes. Das grammatische material ist erheblich gekürzt und berücksichtigt vor allem mehr das alter der lernenden. Mit recht ist der *subjonctif* und die deklination des teilungsartikels beim substantiv ohne attribut für die erste stufe ausgeschieden. Warum in lektion 18 die deklination des *article partitif* beim substantiv mit adjektivischem attribut verlangt wird, ist nicht recht einzusehen. Wir wünschten, auch sie fehlte noch. In dem pensum des zweiten jahres könnte ebenfalls noch vieles ohne nachteil für die brauchbarkeit des buches fortgelassen werden; z. b. die verwendung des *pronom personnel absolu* in verbindungen wie *il s'est présenté à moi*, das konditionale satzgefüge und die zur einübung desselben dienenden zahlreichen übungssätze, endlich die *gérondif*- und partizipialkonstruktionen. Diese dinge gehören der engeren syntax an und werden auf einer späteren stufe behandelt. Mit den übungen, welche der verarbeitung des grammatischen und sprachlichen stoffes dienen, werden anhänger der vermittelnden methode recht wohl sich befreunden können. Die diesem zwecke dienenden *exercices*, *thèmes*, *conversations*, *compositions* und *récapitulations* sind sorgfältig und geschickt zusammengestellt und inhaltlich angemessen, wenngleich sie hier und da vielleicht noch einfacher hätten gestaltet werden können. Sie bringen den wortschatz und sprachstoff zu vielseitiger verarbeitung. Die sprechübungen sind meistens durch die *exercices* oder *dialogues* genügend vorbereitet. Die *thèmes* können strenge reformer durch diktate und nacherzählungen von lesestücken passend ersetzen. Die lautlehre, welche ebenfalls umgearbeitet worden ist, geht bei den vokalen vom *i*-laut aus und schreitet zum *u*-laut fort. Auffallenderweise haben die *ö*- und *ü*-laute ihre stelle zwischen *a* und *o* gefunden. Eine schematische gruppierung zum vokaldreieck, wie sie Quiehl (*Aussprache und sprachfertigkeit* p. 16) gibt, oder die streng lautphysiologische der Vietorschen lauttafeln hätte uns besser gefallen. Freudig begrüßen wir den anhang B, der zusammenhängende *lectures* angemessenen und interessanten inhaltes bringt. Eine anleitung zur besprechung von anschauungsbildern, die erst in der zweiten abteilung gebracht werden soll, hätten wir

gern schon in der unterstufe gesehen. Gerade da werden die bilder zur gewöhnung des ohres, zur belebung der unterhaltung in der fremden sprache und zur aneignung eines der sprache des täglichen lebens angehörigen wortvorrates vorteilhaft und mit gutem erfolge verwandt. Diese kleinen ausstellungen hindern nicht, das lehrbuch in seiner neuen fassung als eine wesentliche vervollkommnung der ausgabe A gegenüber zu bezeichnen. Erst jetzt ist es in seiner unterstufe für realschulen brauchbar geworden.

Noch mehr aber als das lehrbuch bedarf die oberstufe einer gänzlichen umarbeitung oder noch besser völligen umgestaltung, wenn sie auf realschulen gebraucht werden soll. Mit ihr ist in der alten bearbeitung so gut wie nichts anzufangen. Hoffen wir, dass es dem verfasser gelingt, auch sie so vorteilhaft zu verändern wie das lehrbuch. Alsdann wird man das ganze unterrichtswerk als eines der besten für den französischen sprachunterricht nach der vermittelnden methode bezeichnen können.

Essen (Ruhr.)

DR. M. PROLLIUS.

W. SCHUMANN, *Sammlung von beispielen für den propädeutischen unterricht in der französischen aussprache*. Progr. des kgl. gymnasiums zu Saarbrücken. Saarbrücken 1894. 27 s. 8°.

PH. PLATTNER, *Spécimen d'un dictionnaire de la prononciation française*. IIe partie. Progr. der vierten städtischen realschule zu Berlin. Ostern 1895. Berlin 1895. 18 s. gr. 8°.

H. SCHMIDT, *Lautschulung im französischen unterricht*. Beilage zum jahresbericht der realschule zu Altona-Ottensen. 1895.

In den neuesten „lehrplänen und lehraufgaben für die höheren schulen“ wird als erstes ziel des französischen unterrichts die „erwerbung einer richtigen aussprache durch praktische übungen zunächst in einem kurzen propädeutischen kursus unter ausschluss von theoretischen regeln über lautbildung und aussprache“ hingestellt. Dieser forderung suchen die verfasser unserer neuesten französischen lehrbücher allerdings rechnung zu tragen, Schumann meint aber, dass die zahl der wörter, die sie zur besonderen einübung der aussprache bieten, zu gering ist, um wirklich eine vollkommene sicherheit des schülers darin zu erzielen, bevor er an zusammenhängenden lehrstoff herantritt, und der lehrer somit gezwungen ist, selbst weitere beispiele zu sammeln und diese an die wandtafel zu schreiben. Weil diese arbeit nun viel zeit erfordert, so hat er sich entschlossen, eine aus mehrjähriger praxis hervorgegangene sammlung von beispielen ohne begleitenden text zu veröffentlichen, in denen zu einem solchen propädeutischen kursus genügendes material enthalten ist.

In bezug auf die anordnung des stoffes hat sich der verfasser von einem rein praktischen gesichtspunkt leiten lassen, er ist von dem für die satzbildung unentbehrlichen, und dabei möglichst vom leichteren zum schwereren fortgeschritten. In 10 lektionen behandelt er die vokale, die

konsonanten, diphthonge, nasallaute, stummen endkonsonanten, akzente, das offene und geschlossene *e* in geschlossener silbe, offenes *o* und *æ*, *ç*, *ti* + vokal, *ge* und *gu* vor vokalen, *h* und *x*, *n mouillée*, *l mouillée*, sowie *ay*, *ey*, *oy*, *uy*. Es ist natürlich immer an dem grundsatz festgehalten, dass vom laute ausgegangen werden muss. Für die fälle, in denen die französische aussprache mit der hochdeutschen übereinstimmt, hat der verfasser keine besonderen übungen gegeben, z. b. für *e* und *g* vor *a*, *o*, *u*, für stimmhaftes *s* zwischen vokalen, für *x* mit stimmlosem *s*-laut, *ph*, *th*, *sp*, *st*; doch ist fortwährend durch die wahl der beispiele darauf bedacht genommen, dass der schüler nicht seine dialektischen fehler, wie die verwechselung stimmhafter und stimmloser konsonanten, auf das französische überträgt. Die quantität der vokale ist meistens durch zeichen (*â*, *ā*) angedeutet, die einübung der qualität des kurzen *a*, *i*, *u* und *ou* aber dem lehrer überlassen. Die beispiele sind so gewählt, dass bei jedem abschnitt der neu zu übende laut zunächst allein und dann in verbindung mit anderen schon geübten erscheint, so findet also fortwährend eine wiederholung und vertiefung des schon gelernten statt. Für sehr zweckmässig halte ich, dass in jeder übung den einzelnen wörtern (A) kurze sätze (B) hinzugefügt sind, so dass der satzton und die bindung von vornherein geübt wird. Inhaltlich stehen diese sätze nicht im zusammenhang. Schliesslich weist der verfasser darauf hin, dass bei der wahl der beispiele besondere rücksicht auf den im bereich der schullektüre liegenden wortschatz und namentlich auch auf französische eigennamen genommen worden ist, und dass die sätze zum grossen teil der bibel und dem wörterbuch der akademie entnommen sind.

Dem lehrer des französischen bieten Schumanns fleissige zusammenstellungen natürlich nichts neues, aber ich habe sie mit grossem vergnügen durchgelesen und mit vorteil im unterricht benutzt. Ich kann aber nicht zugeben, dass alle beispiele in den rahmen der gewöhnlichen schullektüre passen, obgleich ich in den letzten jahren eine grosse anzahl der in Deutschland gebrauchten französischen grammatiken und lesebücher studirt habe. Man muss eben auch hier, wie immer, das passende auswählen. Sehr gut behandelt ist der anhang, der die wichtigsten unregelmässigkeiten der französischen aussprache enthält. Mit stummem *a* sind angeführt *le Saône*, *le toast*, *l'aôût*, mit stummem *e* *Caen*, *Jean*, *Jeanne*, *eu*, *j'eus* und *seoir*. Weshalb nicht in klammern *le soir*? *O* ist stumm in *Laon* und *le paon*. Ich hätte *la paonne* hinzugefügt und *le pan* in klammern gesetzt. *E* lautet wie *a* in *la femme*, *solennel* und in den adverbien auf *-ement*. Zu dem adjektivum hätte ich das substantivum *solennité* gewünscht. Neben *faisons*, *faisant*, *faisais* vermisste ich *faites*, neben *Paul* mit kurzem, offenem *au* das femininum *Pauline* mit langem, geschlossenem *au*. Vollständig ist § 7 über auslautendes *am*, *em*, *im* und *um* in eigennamen und fremdwörtern. Bei den konsonanten hätte ich neben die ausnahmen *Quirinal* und *Quintecurce* die worte *Charles-Quint* und *Sixte-Quint* gestellt, wo *qu* seinen regelmässigen laut hat. Neben *le cerf* hätte ich ein wort über *le serf* er-

wartet, die bemerkungen zu *district*, *le sens*, *le lis* sind nicht genau, wenigstens unvollständig, *les gens*, *les cils* u. a. fehlen. Den schluss bildet die wichtige regel über die aussprache der endkonanten der zahlen von *cinq* bis *dix*.

Mag man auch hie und da über die getroffene auswahl streiten, so ist die kleine schrift allen lehrern bestens zu empfehlen, die sich rasch über das pensum orientiren wollen, das man in jeder schule, wo französisch getrieben wird, mindestens verlangen muss.

In der zweiten programmabhandlung setzt Plattner seine überaus sorgfältigen beobachtungen über die aussprache der französischen worte von *ac*, *acabit* bis *adyte* fort. Es wird wohl allgemein anerkannt werden, welchen nutzen ein mit dieser peinlichen sorgfalt und genauigkeit fortgesetztes und vollendetes werk über die aussprache den französischen studien in Deutschland bringen würde. Es ist unentbehrlich für studenten, die noch gar nicht oder nur kurze zeit in Frankreich waren, gewinnt aber als nachschlagebuch für jeden neuphilologen in dem masse an bedeutung, wie die dauer seines aufenthaltes im auslande wächst. Gerade wer sein ohr am längsten im verkehr mit franzosen geübt hat, wird den wert des buches am besten schätzen und am meisten daraus lernen können. Ich konnte mit meiner erfahrung nur wenige artikel nachprüfen, wie *accroc*, *accroître*, *acheter*, *acquiescer*, *acrotère*, *adepte*, *adjuger*, *admonester*, *adonc*, *adroit* und einige andere, habe mich aber dadurch von der gründlichkeit überzeugt, mit der der verfasser gearbeitet hat.

Der verfasser der dritten programmabhandlung weist in seinen vorbemerkungen auf die wirkung hin, die Vietors allbekannte broschüre *Quousque tandem* auf die umgestaltung des neusprachlichen unterrichts gehabt hat. Dass die reform zunächst für die aneignung einer korrekten aussprache sorgte, war natürlich, denn wohl auf keinem gebiet war eine änderung dringender erforderlich. Die neuen lehrpläne vom dezember 1891 können die verfechter der neuen methode in mehrfacher hinsicht mit befriedigung erfüllen, wenn sie auch in zwei punkten, in bezug auf die zur einübung der aussprache zu verwendenden mittel und in bezug auf die im examen geforderten schriftlichen leistungen, nach des verfassers ansicht zu wünschen übrig lassen. Der VI. neuphilologentag hat ja auch einstimmig die these angenommen, dass in den abschluss- und reifeprüfungen an stelle der bisherigen schriftlichen übersetzungen dem ziele der schule entsprechende freie arbeiten gestattet werden. Der verfasser beginnt mit einer untersuchung, wie es um die schulaussprache des französischen und englischen heute bestellt ist. Es klingt allerdings hart, wenn er noch heute neusprachliche lehrer kennt, die nicht wissen, dass es im deutschen zwischen *wo* und *ist* einen laut gibt, der im französischen *où est* fehlt, noch härter, wenn er im jahre 1894 einen neusprachlichen anstaltsleiter traf, der *Passy* nicht einmal dem namen nach kannte. Ich glaube denn doch, dass das interesse, die *laute* der sprache zu studiren, jetzt unter den neuphilologen rege genug ist. Jeder fachgenosse unterscheidet auch den *ch*-laut in *wicht* von dem

ch-laut in *wacht*. Richtig scheint mir vor allen dingen, dass der verfasser für norddeutsche, mitteldeutsche und süddeutsche schulen verschiedene methoden zur einübung der aussprache vorschlägt. Schmidt hat in den *Neueren Sprachen* I p. 501 ff. an einem bestimmten text, einem liede, den gang der einübung der französischen laute in kurzen zügen entworfen. S. 8 beginnt die untersuchung über die aussprache der einzellaute, zunächst der vorkale. Der gegensatz der französischen laute mit ihrer energischen und durchweg vorgeschobenen artikulation und ihrem sauberen und hellen klang gegenüber dem dumpfen klangcharakter der englischen ist gebührend hervorgehoben, nur möchte ich mich gegen den ausdruck verwahren, der englischen sprache sei eine laxe artikulation eigen, eine nach rückwärts neigende kann ich schon eher verstehen. Zuerst werden gruppenweise die vokale *u o ɔ a ɛ e i æ ø y* geübt (diese lautschriftzeichen sind entnommen aus Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen französisch*, Cöthen 1893), nach der stellung der kieferwinkel, der lippen und der zunge. Erste gruppe: *u—i—y*, zweite gruppe: *u—o—ɔ—α*, dritte gruppe: *i—e—ε—α—α*, vierte gruppe: *y—ø—æ—α*, fünfte gruppe: *ø—ɛ—α*, sechste gruppe: *ā—ā—ē—ā*. Schmidts bemerkungen, die sich hauptsächlich auf beobachtungen an holsteinischen schülern stützen und im grossen und ganzen mit meinen eigenen übereinstimmen, haben für jeden lehrer interesse. Auf s. 15 erwähnt er das singen beim unterricht, das von verschiedenen seiten empfohlen worden ist. Er hat bisher stets mit einem liede begonnen, und man hat allerdings dadurch gelegenheit, die vokale recht lang anhalten zu lassen, was besonders für die nasalvokale wichtig ist. Ich habe diese art, den englischen unterricht einzuleiten, von einem bekannten kollegen sehr rühmen hören. S. 15—19 behandelt Schmidt die konsonanten in 4 gruppen, die stimmlosen und stimmhaften verschlusslaute, die stimmlosen und stimmhaften reibelaute, die nasalen konsonanten, sowie die liquiden. Die nächsten kapitel beschäftigen sich mit der aussprache im satzgefüge, mit dem vokalausstoss und der vokaleinschiebung. In bezug auf dauer und angleichung gibt der verfasser nur das, was notwendig ist und als zweifellos zuverlässig gilt. Ein wort wie *pauvre* kann also eine vierfache aussprache haben: *povrə* zur vermeidung von konsonantenhäufung, *pœr* vor vokalen und am satzende, die abgekürzte form *pœ* vor stimmhaften konsonanten, die abgekürzte form *pof* vor stimmlosen konsonanten. Die vokalische bindung wird mit recht als notwendig betont, während davor gewarnt wird, die konsonantische bindung zu häufig anzuwenden. Nach den texten des elementarbuchs von Beyer-Passy werden dann die fälle angeführt, wo die bindung unterbleibt und wo sie eintritt. Diese regeln mögen dem lehrer gute dienste thun, verkehr mit ausländern ist aber gerade in bezug auf diesen punkt unerlässlich. Meine erfahrungen weichen in einzelheiten von denen des verfassers ab, das ganze ist durchaus klar und richtig dargestellt. Schliesslich empfiehlt Schmidt die fremden buchstaben deutsch buchstabiren zu lassen und die deutsche terminologie beizubehalten. Ich meine aber, wenn im fremdsprachlichen unterricht

heute endlich so viel gewicht auf die lautschulung gelegt wird, dann darf man auch zeit und mühe nicht scheuen, buchstaben und termini mit ihren französischen resp. englischen namen einzuprägen; sie sind ja selbst sehr gute beispiele zu lautirübungen. Es ist selbstverständlich, dass der verfasser bei der abschätzung der leistungen eines schülers im examen der aussprache ein gebührendes gewicht beilegen will. Dass wir phonetik studiren und den lauten der sprache, die wir lehren, die grösste aufmerksamkeit widmen müssen, wird am schlusse der interessanten studie wieder einmal allen lehrern der neueren sprachen ans herz gelegt. Dass aber grammatische und litterargeschichtliche studien über der phonetik nicht vernachlässigt werden, daran ist gerade in diesen tagen, wo manchen die phonetik über alles geht, eindringlich zu mahnen.

Doberan i. M.

O. GLÖBE.

VERMISCHTES.

NEUERE WERKE ÜBER DAS FRANZÖSISCHE STAATS- UND GESELLSCHAFTSLEBEN.

Als ich in dem redaktionellen theile der *Rostocker Zeitung* vom 2. mai v. j. die anzeige fand, die ankündigte:

„*Real-lexikon der engl. sprache*. Unter mitwirkung von prof. dr. Karl Bötdecker-Stettin, prof. dr. Wershoven-Tarnowitz, oberlehrer dr. Becker-Elberfeld, oberlehrer dr. Gustav Krüger-Berlin und oberlehrer J. Leitritz-Stettin herausgegeben von dr. Klemens Klöpfer. Vollständig in etwa 80 bogen, preis jeder lieferung, 4 bogen stark, m. 1,50. — Leipzig, Rengersche buchhandlung.“

las ich am schluss dieser litterarischen nachricht, dass „in demselben verlage und aus der feder desselben verfassers ein französisches reallexikon, welches in dieser art auch noch nicht existirt, in vorbereitung ist.“

Hierzu möchte ich mir erlauben, zu bemerken, dass schon ein neues werk dieser art vorhanden ist, das durch seine reichhaltigkeit in erstaunen setzt und dessen artikel in ihrer bündigen form und knappen fassung durch die vielen beigegebenen abbildungen weit schneller die ausreichendste auskunft geben, als man sie in den früher erschienenen grösseren real-enzyklopädiën von Dupiney de Vorepierre (Paris 1860) und Flammarion (Paris 1893) treffen kann; es ist dies das *Dictionnaire-manuel-illustré des Connaissances Pratiques* (*Hygiène, Médecine pratique, Économie domestique, Économie rurale, Jardinage, Chasse, Pêche, Cuisine, Recettes pratiques, Jeux, Sport, Villes d'eaux et de bains de mer, Savoir-rivière, Législation usuelle, Administration, Finances, Assurances, Instruction, Écoles spéciales, Professions et Métiers*). 1600 gravures par E. BOUANT, ancien élève de l'École normale supérieure, Agrégé des sciences physiques, Professeur au lycée Charlemagne. 1 vol. in-18 Jésus, relié toile, tranches rouges. Paris, Armand Colin et Cie, 1895. Preis 6 fr. Der verfasser hat sich dieses werk

als notwendige ergänzung zu seinem anderen *dictionnaire* gedacht, das den titel hat: *Dictionnaire-manuel-illustré des SCIENCES USUELLES* (*Astronomie, Mécanique, Art militaire, Physique, Météorologie, Chimie, Biologie, Anatomie, Physiologie, Zoologie, Botanique, Géologie, Minéralogie, Microbiologie, Médecine, Hygiène, Agriculture, Industrie*). 1 vol. in-18 jésus, 2500 gravures, relié toile, tranches rouges. Preis 6 fr. In der vorrede zum *Dictionnaire des Connaissances pratiques* spricht sich Bouant darüber aus, was in seinen beiden arbeiten enthalten ist und in welcher weise man jeden band zum speziellen gebrauche verwenden kann; er sagt:

Ce nouveau volume, conçu et rédigé dans le même esprit que notre Dictionnaire-manuel-illustré des SCIENCES USUELLES, peut en être considéré comme le complément nécessaire. Le premier Dictionnaire était destiné à fournir, sur les différentes sciences usuelles, les renseignements théoriques rapides dont on a constamment besoin. Dans le second, nous entrons dans la PRATIQUE de tous les jours, en utilisant, quand il est nécessaire, les notions théoriques précédemment exposées. De la sorte, les deux ouvrages se complètent l'un l'autre. Les notions les plus simples, les plus essentielles, contenues dans les livres spéciaux de législation, de médecine, de pêche, de chasse, de cuisine, de sport, de jeux, . . . sont abrégées et classées dans l'ordre alphabétique, si commodes pour les recherches. A côté de la législation usuelle, nous avons placé des renseignements précis sur les carrières que peuvent embrasser les jeunes gens, sur les connaissances exigées à l'entrée de ces carrières, sur les écoles spéciales qui y conduisent, sur les chances d'avenir qu'on y rencontre. — De nombreuses figures viennent égayer et éclaircir le texte.

Hieraus wird jedermann ersehen, dass die lücke, die herr dr. Klöpfer auszufüllen gedachte, schon nicht mehr da ist, auch wenn man nur das *Dictionnaire des Connaissances pratiques* besäße, und möchte der herausgeber des real-lexikons der englischen sprache ein werk schaffen, das in wettbewerb mit einem andren treten soll, dessen verfasser doch in dem realen leben, das er für jedermann und ohne voraussetzung darstellen will, steht und der deshalb die trefflichsten hilfsmittel leicht benutzen und aus den besten quellen schöpfen kann? — Für anfangen¹ und zur allgemeinen orientirung auf diesem gebiete besitzen wir auch längst ein vorzügliches werkchen in dem *Notwörterbuch der deutschen und französischen sprache*, dem theile III (Land und leute in Frankreich), dessen vortrefflichkeit ich schon oft habe erproben können, wenn es sich bei einem aufenthalte in Genf und auf reisen nach Paris darum handelte, recht bequem eine belehrung in kürzester form zu erlangen oder sich über eine einzelheit zu vergewissern. In diesem sachwörterbuch hat professor Villatte alles, was

¹ Das bekannte kleine, sehr hübsche werkchen von R. Kron, *Le Petit Parisien*, aus Bielefelds verlag in Karlsruhe, das den eisernen bestand von wendungen bildet, welchen jeder nach Frankreich reisende sich aneignen muss, enthält zugleich viele beachtenswerte sachliche winke.

er in den besten quellen fand und was er aus persönlichen mittheilungen zu erlangen wusste, in gelungener und gefälliger weise zusammengestellt. Ein wie geschickter kompilator herr dr. Klöpfer, der die synonymik und die phraseologie von Schmitz so meisterhaft zu benutzen verstanden hat, auch ist, so wird es ihm doch durch das aus seiner feder der Rengerschen verlagsbuchhandlung zufließende schwerlich gelingen, ein real-lexikon der französischen sprache zu liefern, das neben dem Bouantschen verbreitung finden dürfte.

Bei dieser empfehlung der handlichsten aller real-enzyklopädien möchte ich noch darauf hinweisen, wie viele höchst brauchbare bücher es jetzt gibt, die durch darstellung konkreter verhältnisse ein ausgezeichnetes verständnis des französischen staats- und gesellschaftsleben vermitteln. Diese sind in ganz elementar gehaltener fassung geschrieben, weil sie bezwecken, unter der französischen schuljugend die kenntnis ihres landes und ihrer leute zu verbreiten und sich zu diesem behufe einer anekdotenartigen erzählungsform bedienen, wie sie uns aus den deutschen jugendschriften von Nieritz und Hoffmann bekannt ist.

Da ist zuerst das kleine, an unsrer anstalt als klassenlektüre eingeführte bändchen von Paul Bert, *Lectures et Leçons de Choses, avec 150 gravures expliquées, à l'usage de l'enseignement primaire et des classes élémentaires des lycées et collèges*. Paris, Alcide Picard et Kaan. Es enthält recht lebendige unterhaltungen, wie sie eine familie auf einer reise von Paris nach Rouen und Le Havre in echtem familionton führt. (*Un libre récit où sont mis en scène des personnages capables d'intéresser les élèves; les notions de sciences physiques et naturelles, d'économie, de droit civil et public, de patriotisme, etc., y sont amenées naturellement et mêlées à des aventures qui les mettent en relief et en rendent la lecture plus agréable.*) Preis 1 fr.

Dann ist zu erwähnen: G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*. Paris, Belin Frères, 256^e édition, 1895, von Georg Weitzenböck in seinem bei Freytag in Leipzig erschienenen *Lehrbuch der französischen sprache* vielfach benutzt. Die wanderungen zweier knaben, die aus Lothringen gehen, um ihre verwandten in Frankreich aufzusuchen, bilden die äussere form; in der vorrede heisst es von den schülern, die das buch benutzen werden: *Les écoliers sont initiés peu à peu à la vie pratique et à l'instruction civique en même temps qu'à la morale; ils acquièrent des notions usuelles sur l'économie industrielle et commerciale, sur l'agriculture, sur les principales sciences et leurs applications*. Es ist mit mehr als 200 abbildungen geschmückt und kostet 1,50 fr.

Ferner ist erschienen bei Armand Colin et C^{ie} in Paris: *Tu seras citoyen, par E. GARNIER*. *Ouvrage illustré de 132 gravures*. Preis 1,50 fr. Das werk zeigt, wie leute in bescheidener stellung durch treue erfüllung ihrer staatsbürgerlichen pflichten dem vaterlande gute dienste leisten. Es stellt die ganze organisation Frankreichs in politischer beziehung, in der verwaltung und im gerichtswesen so zu sagen plastisch dar, diese sollen

die älteren schüler der elementarschulen durch die erzählung (*récit anecdotique*) in ihrer wirksamkeit sehen. (*Nous avons pensé qu'ils comprendraient mieux cette organisation en la voyant fonctionner, pour ainsi dire, sous leurs yeux.*)

Es sei noch gestattet, zu bemerken, dass zur kenntnis des realen lebens die anhaltende lectüre der zeitschrift *L'Illustration* in ganz vorzüglicher weise geeignet ist. Dadurch, dass daselbst unter der überschrift *Nos gravures* der beigegebene künstlerische schmuck immer durch die eingehendsten erläuterungen behandelt ist, werden diese illustrationen für die erweiterung unsrer sprachkenntnis vom höchsten wert. Man lernt dieses verfahren als besonderen vorzug schätzen, wenn man dasselbe mit der berücksichtigung vergleicht, die den illustrationen in dem texte der englischen zeitschrift *The Illustrated London News* zu teil wird.

Rostock i. M.

G. KAISER.

ENTGEGNUNG.¹

Herr professor Lovera hat im augustheft 1896 dieser zeitschrift, s. 314/315 eine besprechung meines buches, *Vergleichendes elementarbuch des italienischen, spanischen, portugiesischen* (Leipzig 1896), drucken lassen, die mich zu einigen bemerkungen zwingt.

Es gibt zwei arten von kritik, eine solche, die das wesen eines werkes zu erfassen, den plan desselben zu erkennen trachtet und darüber mit dem verfasser rechnet, und eine gewisse niedere kritik, die sich an kleinigkeiten klammert und es liebt, dem verfasser besonders die druckfehler aufzumutzen. Es hat herrn professor Lovera beliebt, die letztere art von kritik zu üben.

Wenn in einem buche tausendmal richtig *di* gedruckt steht, dann wird ein billig denkender leser nicht erwähnen, dass an einigen stellen *de* gesetzt ist, und nicht hochtrabenden tones versichern: „Im italienischen existirt das pronomen (sic) *de* nicht“; wenn hundertmal *dopo* steht, so wird ein mehrmaliger lapsus *doppo* dem verfasser nicht allzu schwer angerechnet werden; wenn in den paradigmten richtig *vedemmo* sich findet, so wird ein *videmmo* in klein gedrucktem texte gewiss als druckfehler erkannt werden.

Eine reihe von ausdrücken bezeichnet herr Lovera als unrichtig und zum grössen (sic) teil als unverständlich. Es steht nun einem nicht-italiener schlecht an, einen eingeborenen über seine sprache belehren zu wollen; aber *alla mia giunta, al chiaror della lampana, morirono 10 a 12 uomini, colla sua diligenza* (leider ist *diligenza* gedruckt), *con nosco, con vosco, dar nel quanto a qualcheduno, oggi a quindici, da sè* (allerdings mit einer nünance in der bedeutung) sind korrekt, finden sich in jedem lexikon und werden von italienern sehr wohl verstanden. Und *brisa* sollte man in Salò nicht kennen? Und *questione* statt *domanda* (vgl. s. 180) und *rimarcare* statt *osservare* sollten so schwere vergehen sein? Und sollte herr Lovera an der nicht gerade gewöhnlichen, aber doch korrekten form *vitti* statt *vinti*

¹ Durch ein ärgerliches versehen meinerseits, das ich lebhaft bedauere, verspätet.

anstoß nehmen? Merkwürdig ist auch, dass der von dem kritiker als „bock“ bezeichnete ausdruck *in fiori* statt *floriti* sich in dem wörterbuche der Crusca findet.

Auch die auf den letzten 34 seiten bemerkten versehen schrumpfen auf eine kleine zahl wirklicher fehler zusammen, wenn man freundlich erwägt, was für eine enorme mühe es macht, ein buch wie das meinige zu korrigiren, und wie schwer es deutschen druckern fällt, italienische, spanische und portugiesische texte zu setzen. Jedenfalls sollte herr Lovera sich nicht so aufs hohe pferd setzen, wenn sich in seiner *eine* seite umfassenden kritik *vier druckfehler* und *ein grober irrthum* finden.

Selbstverständlich will ich damit die versehen und druckfehler in meinem buche nicht entschuldigen, im gegentheile, ich bedauere sie lebhaft. Für den nachweis der „böcke“, die ich „geschossen“, wie herr Lovera sich in seiner bilderreichen, aber nicht feinen sprache ausdrückt, bin ich ihm sehr dankbar.

Kassel.

A. KRESSNER.

BEMERKUNG DES REZENSENTEN.

Nach Rom versetzt und mit vielen beschäftigungen überbürdet, kann ich auf die entgegnung des herrn dr. Kressner nichts erwidern, und es ist wahrlich auch der mühe nicht wert, denn ich stehe noch immer auf dem standpunkt, dass sein *Vergleichendes elementarbuch des italienischen etc.* seinen zweck verfehlt hat. Nicht druckfehler, sondern veraltete ausdrücke, die wohl auch in wörterbüchern zu finden sind, habe ich hervorgehoben. Das wörterbuch der Crusca ist das denkmal der sprache; es enthält vieles, das ausgestorben ist, und wenn man die sprache nicht gründlich kennt, darf man damit die lebende sprache nicht handhaben wollen.

Herr dr. Kressner will aber keine böcke geschossen haben und brüstet sich mit anführungen, die nichts beweisen. Ich behauptete, herr dr. Kressner brauche wörter und ausdrücke, die in der italienischen konversationsprache nicht üblich sind. Alle italiener, nicht nur die bewohner Salòs, die das wort *brisa* (mundart) kennen, stimmen gewiss meiner behauptung bei. Aber was kann ich weiter thun, wenn herr dr. Kressner damit nicht einverstanden ist?

Rom.

R. LOVERA.

LITTERARISCHE NOTIZEN.

Von D. Ashers wohlbekannten *Exercises on the Habitual Mistakes of Germans in English Conversation* ist eine neue 5. auflage, revidirt von dr. Ph. Hangen, erschienen; ebenso von dem *Key to the Exercises*. Dresden, Elstermann, 1896, je 1 mk. — Die 6. auflage des *deutschen textes: Die fehler der deutschen etc.* ist schon 1892 erschienen. Es sei gestattet, einen satz aus dem vorwort zur ersten auflage zu zitiren: „Zugleich hat meine langjährige praxis als lehrer mich gelehrt, dass es besonders *gewisse fehler* sind, die allen weniger geübten deutschen beim mündlichen gebrauche der englischen sprache *gemeinsam* und *eigen* sind, *weil bekanntlich die gleiche*

ursache, das übersetzen aus der muttersprache, bei allen die gleiche wirkung hervorbringt.“ So gedruckt im jahre des heils 1863! Es wird aber immer flott weiter übersetzt.

J. FRIEDR. MÄBLISS, *Französischer vokabelschatz*. Geordnet nach den akzenten und dem geschlecht der hauptwörter. Halle a. S., C. A. Kämmerer & Co. 1896. 34 s. gr. 8°. Preis mk. —,60.

Der vf. ist ein anhänger der vereinfachten rechtschreibung und beklagt die überbürdung der schuljugend. Er glaubt, die hälfte der zeit, die man der erlernung fremder sprachen widme, müsse auf die einprägung einer vernunftwidrigen orthographie verwandt werden. Sein büchlein soll die sache besonders für die französischen akzente erleichtern.

Er beginnt mit einer belehrung über französische akzente, die er *lautzeichen* nennt. Beim *accent aigu* lehrt er: „Die mit den vorsilben *dê, dès, mé, mès, pré* zusammengesetzten wörter haben meistens den *accent aigu*. Sie haben ihn nicht, wenn auf die vorsilben mehrere konsonanten folgen.“ Als beispiele fehlenden akzents bei *de* oder *des* gibt er u. a.: *debout, déjà, delà, dedans, demain, degré, demander, demeurer, descendre, destin* u. s. w.; mit akzent: *débarbouiller, défaut, détroit, désert* u. s. w. Vorsilbe *me*: *menace, mener, messieurs*; *mê*: *méchant, méditer, ménager* u. s. w.; *pre*: *presser* u. s. w.; *prê*: *précieux* u. s. w.; *re*: *rebâtir* u. s. w.; *rê*: *réussir, régiment* u. s. w.; *se*: *second, serin* u. s. w.; *sê*: *séance, sécher* u. s. w. In ähnlicher weise folgen noch belehrungen über das geschlecht, z. b. *la beauté*, aber *le côté*; *la durée*, aber *le lycée*. Dann: „andere wörter mit einem *accent aigu*“: *bétail, hélas, gémir, échec, insensé* u. s. w. So geht es auch mit *grave* (aber kürzer) und *circonflexe* (der „die länge des vokals bezeichnet“). Über das geschlecht der substantiva handeln die seiten 26 ff. nicht minder wissenschaftlich und anschaulich. Eine gut gemeinte dilettantenleistung ohne wert.

Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller. SHAKESPEARE, *The Merchant of Venice*. Hrsg. v. prof. dr. Immanuel Schmidt.

I. teil: einleitung und text. II. teil: anmerkungen und wörterverzeichnis.

Preis beider teile geb. 1,80 mk. Leipzig, G. Freytag, 1896.

Die einleitung soll über das englische drama vor Sh., des dichters leben und das stück selbst orientiren. Bei letzterem scheint mir manches vorausgenommen, das erst aus der behandlung hervorgehen dürfte. Die metrischen bemerkungen sprechen von jamben, trochäen, anapästen, alexandrinern, zäsur, diärese. Die anmerkungen belehren auch über Medea, Jason, Aeson, Endymion, Orpheus, Troilus, Cressida, Thisbe, Dido, Barrabas, Pythagoras, Padua als universität, Hesione, Laomedon, Hercules, Lichas, den Rialto, die Sibylle von Cumae u. s. w. Das wörterverzeichnis sollte sich auf in gewöhnlichen wörterbüchern nicht auffindbare ausdrücke einschränken: *abate, abide, abject, able, attempt, attend, build, burial, delight, discovery, fail, field, suffice, take, watch, wretch, zeal* u. s. w.; kurz, die meisten wörter erscheinen überflüssig. Die aussprachebezeichnung ist veraltet. Ausstattung gut.

Freytags sammlung französ. u. engl. schriftsteller. CH. DICKENS, *A Christmas Carol in Prose*, hsg. von dr. H. HEIM. I. teil: einleitung und text.

II. teil: anmerkungen und wörterverzeichnis. Mit 26 abbildungen und einer notenbeilage. Preis beider teile geb. 2 M. Leipzig, G. Freytag. 1896.

Der herausgeber betont in der vorrede, dass dies *die erste deutsche illustrierte schulausgabe eines neueren fremdsprachlichen schriftstellers* sei. Die bilder sind sehr erfreulich, obwohl einige, z. b. das hansom auf s. 108, etwas modern erscheinen. Die einleitung soll über Dickens und englische weihnachtsgebräuche orientiren. Anmerkungen und wörterbuch machen einen guten eindruck. Die aussprachebezeichnung ist leider nicht modern (*ä, ê, i, é, e, ê, n* u. a. m.). Ausstattung gut. Die ausgabe ist zu empfehlen; 2 mark wird den meisten schulen etwas viel vorkommen.

Six Tales from Shakspeare, by CHARLES and MARY LAMB. Ein lesebuch für mittlere klassen. Mit grammatischen anmerkungen und vollständigem wörterbuch von dr. F. Balty. 4. verbesserte aufl. v. prof. J. SCHNEIDER. Altenburg, Schnuphasesche hofbuchhandlung (M. Lippold). O. j. (vorrede märz 1896). Preis gb. 1,50 mk.

Die vorrede zur 3. aufl. ist vom februar 1875. Vielleicht hätte der verleger besser gethan, es bei der 3. aufl. bewenden zu lassen. Über die *Tales* selbst ist genug geredet. Hier liegen vor: *Tempest*, *Merchant of Venice*, *Macbeth*, *Hamlet*, *King Lear*, *As you like it*. Die anmerkungen stehen unter dem text; sie sind meist grammatischer art und auf übersetzungstheorie gegründet, z. b.: „Lassen“ wird *ins* (!) englische auf zweierlei weise übersetzt.“ „Das deutsche ‘was’ wird durch *ichich* ausgedrückt.“ „Wollen“ als forderung; dass etwas geschehen soll, wird mit *will have* wie folgend übersetzt“ . . . u. s. w. Am ende jedes stückes steht ein „verzeichnis der in den anmerkungen vorkommenden regeln“. Das vokabular ist ohne aussprachebezeichnung: *sole* einzig, *villain* — *swift* schnell, eilig — *whit* punkt, ein wenig u. s. w. Der druck ist klein, der durchschuss gering, die zeilen sehr lang, das papier lässt durchscheinen. Ich bin neugierig, ob’s noch jemand kauft.

Von E. Towers-Clark, *Die 4 jahreszeiten* für die *englische* konversationsstunde nach Hölzels bildertafeln sind heft 1 u. 2 in 3. aufl.; von L. Durand und M. Delanghe, heft 1 u. 2 der *französischen* ausgabe in 2. auflage erschienen. (Giessen, Roth, je 40 pfg.) F. D.

EISENBAHNPETITION UND AUSLANDSREISEN.

In der vierten sitzung des Vereins für neuere philologie zu Leipzig wurde die mittheilung gemacht, dass das sächsische kultusministerium die von den vorständen des leipziger vereins und der dresdener gesellschaft am 15. november 1896 eingesandte petition betr. erwirkung ermässiger fahrpreise für neuphilologen, die zu studienzwecken nach dem auslande gehen, mit beifälliger begutachtung an das finanzministerium übergeben, dass das letztere aber einen ablehnenden bescheid erteilt habe. Die säch-

sischen neuphilologen hoffen jedoch, dass der kommende staatshaushalt eine grössere summe für neuphilologische auslandsreisen vorsehen werde. Die stadt Leipzig hat für das jahr 1897 zu auslandsreisen ihrer neuphilologischen lehrer 3000 m. bewilligt — halb soviel wie der ganze staat Preussen für die gleichen zwecke zur verfügung hat. W. V.

BESCHLÜSSE DER MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.

Von den drei am 23. dezember v. j. zur beratung gestellten resolutionen (N. Spr. IV s. 576) wurden die erste und die dritte einstimmig angenommen, statt des in der zweiten resolution vorgeschlagenen jahresbeitrags von einer guinee jedoch ein beitrag von einer halben guinee beschlossen. Diese reduktion erfolgte in der erwägung, dass — nach den worten eines der redner — *modern language teachers were not millionaires and many of them had other societies to subscribe to*. Stimmt auch bei uns in Deutschland — und anderwärts. Wir hätten aber kaum die kourage gehabt, uns zu einer guinee auch nur vorschlagsweise zu versteigen, und betrachten schon die halbe mit gebührendem erstaunen. W. V.

DIE ASSOCIATION PHONÉTIQUE.

Das januarheft des *Maitre Phonétique* erscheint als *numéro de propagande* und bringt in dieser eigenschaft in gewöhnlicher schreibung auszüge aus dem vorwort zu J. Passys und A. Rambeaus *Chrestomathie française* („*Coup d'œil sur nos principes*“), J. Storms *Dialogues français* („*Failure of the classical method*“), H. Sweets *Practical study of language* („*Graduated texts*“), W. Vietors *Der sprachunterricht muss umkehren* („*Wie man französisch nicht lernt*“) und aus O. Jespersens aufsatz *Der neue sprachunterricht* („*Grammatik*“). Das mitgliederverzeichnis beläuft sich auf 862 namen, von denen 272 auf Deutschland, 97 auf Frankreich, 79 auf Schweden, 78 auf Dänemark, 59 auf England, 48 auf Österreich-Ungarn, 40 auf die Vereinigten Staaten, 39 auf Chile, 38 auf Finnland, 25 auf Norwegen, je 17 auf die Schweiz und Kanada, 15 auf Holland, 9 auf Russland, 8 auf Portugal, 6 auf Belgien, 4 auf Spanien, je 2 auf Luxemburg, Italien und Island, je 1 auf Brasilien, Madagaskar, den Kongostaat, Sierra Leone und Neuseeland kommen. Anmeldungen an Dr. P. Passy (adresse: *Fonetik, Rourg-la-Reine, France*). Jahresbeitrag 3 fr., für *membres actifs* 5 fr., wofür der *Maitre Phonétique* monatlich durch die post franko zugesandt wird. War sich über „phonetik in der schule“ und überhaupt die praktische phonetik und die methodik des sprachunterrichts auf dem laufenden halten will, „muss“ in der that mitglied der gesellschaft werden. W. V.

Berichtigung. S. 529, z. 10 l. statt „vergiftetes h.“: „schmerzstillendes h.“ (d. h. den strick). S. 530, z. 4 v. u. l. statt „honors“: „horrors“.

PHONETISCHE STUDIEN.

BEI BLATT

ZU DER ZEITSCHRIFT

DIE NEUEREN SPRACHEN.

BAND X.

(N. F. BAND IV.)

1896-7.

ZUR TONBEWEGUNG DES VOKALS IM GESPROCHENEN UND GESUNGENEN EINZELWORT.

Es ist bekannt, dass im gesprochenen vokal die tonhöhe nicht die gleiche bleibt, sondern mehr oder minder starken veränderungen ausgesetzt ist. Schon das blosse gehör genügt, um die thatsache zu konstatiren; eine genauere kenntnis von dem verlauf der tonbewegung kann man aber nur mit hülfe geeigneter apparate sich verschaffen. Die untersuchungen Rousselots¹ wie auch die Vietors² leiden an dem fehler, dass nicht die dauer jeder einzelnen stimmbandschwingung — die apparate gestatteten solch feine messungen nicht — sondern die dauer einer summe von schwingungen, einer vokalpartie, bestimmt wurde. Dividirt durch die anzahl der schwingungen, gab diese summe die durchschnittsdauer der einzelschwingung, die durchschnittstonhöhe der vokalpartie. Es ist aber klar, dass die festsetzung einer durchschnittstonhöhe nur dann berechtigt ist, wenn die die einzeltonhöhen darstellende kurve der gestalt einer sinuskurve sich nähert, d. h. also die einzelwerte in nahezu gleichmässiger abwechslung um die durch den durchschnittswert gelegte abszissenparallele herumschwanken; dieses ist aber für die tonbewegung im gesprochenen worte weder erwiesen noch ohne weiteres zu vermuten. Ein durchschnittswert gibt keine richtige

¹ *Les modifications phonétiques du langage.* Paris 1891.

² *Kleine beiträge zur experimentalphonetik.* *Phonet. Stud.* VII. (N. Spr. I. 1894).

anschauung von dem verhältnis aufeinanderfolgender werte zu einander, wenn diese stetig ab- oder zunehmen.

Grundbedingung einer untersuchung über unsern gegenstand ist also — wie auch Rousselot zugibt — dass die dauer jeder einzelnen stimmbandschwingung gemessen werde. Ich kenne nur zwei apparate, die die messung solch geringer zeiten mit annähernder genauigkeit gestatten, den Edisonschen phonographen und den Hensenschen sprachzeichner. Beide apparate sind bereits zur untersuchung unserer frage benutzt worden. Martens¹ konstatierte auf grund von messungen, die er an vokal-kurven des sprachzeichners gemacht hatte, dass die schwankungen der tonhöhe, welche der vokal im einzelnen wort zeigt, sehr verschieden sind. Darüber hinaus jedoch kam er nicht. „Eine regel, nach welcher diese schwankungen erfolgen, scheint nicht vorhanden zu sein.“ Die schuld an diesem unbefriedigenden ergebnis hat m. e. vor allem der umstand, dass Martens bei der diskussion der gefundenen werte nicht genügend rücksicht nahm auf die bedingungen, unter denen die versuchswörter gesprochen wurden. Es ist von vornherein zu erwarten und auch schon bei blossem hören zu beobachten, dass die tonbewegung in dem einzeln gesprochenen wort *vater* nicht gleich ist der des *vater* im gesprochenen satz *vater und mutter*. Dazu mag noch eines mitgewirkt haben. Um deutliche kurven zu erhalten, muss sehr laut in den sprachzeichner hineingesprochen werden. Für die untersuchung des gesungenen vokals ist dieses vielleicht nicht störend, für die untersuchung der tonischen veränderungen im gesprochenen wort ist aber bei der bisher noch nicht genau festgestellten, aber sicher bestehenden beziehung zwischen atemstärke und tonhöhe eine normale sprechstärke so sehr bedingung, dass die mit hülfe des sprachzeichners erhaltenen resultate zum mindesten verdächtig, wenn nicht unbrauchbar sind. Bei dem phonographen genügt gewöhnliches lautes sprechen, um verwertbare kurven zu erhalten. Ph. Wagner² war der erste, der sich des phonographen bediente, um den tonischen silben- und wort-

¹ Über das verhalten von vokalen und diphthongen in gesprochenen worten. Untersuchung mit dem sprachzeichner. *Zs. f. biologie*, XXV (1889).

² Über die verwendung des Grützner-Mareyschen apparats und des phonographen zu phonetischen untersuchungen. *Phonet. stud.* IV (1891).

akzent zu untersuchen. Leider stand ihm nur ein phonograph alter konstruktion (zylinder mit stanniol belegt — schreibstift zugleich als *reproducer* dienend) zur verfügung. Zudem erfüllte er nicht die oben aufgestellte bedingung, jede stimmbandschwingung einzeln zu messen. Er teilte mit hülfe des mikrotoms die vom zylinder abgenommene stanniolfläche in gleich breite streifen, zählte die auf einen streifen fallenden schrifteindrücke und berechnete mittels der bekannten (?) umdrehungsgeschwindigkeit des zylinders die tonhöhe des vokals für die durch die breite des streifens dargestellte zeit. Wir haben es also auch hier mit durchschnittszahlen zu thun. Wagner fand, dass die tonhöhen innerhalb einzelner silben, sowie die aneinandergrenzender silben fast in steter bewegung sind, und zwar so, dass der übergang von einer tonhöhe zur andern kein unmittelbarer, sondern ein allmählicher ist. Für schlusssilben oder solche in pausa-stellung wurde ein sinken des tons festgestellt.

Die nachfolgenden messungen wurden durch eine beobachtung veranlasst, die ich bei einer untersuchung der atembewegung im gesprochenen wort machte. Bei anlautendem stimmhaftem verschlusslaut und ebenso bei anlautender spirans zeigte sich im beginn der vokalkurve ein beträchtlicher sattel, der auf eine bedeutende vermindderung des atemdrucks nach öffnung des schlusses resp. der enge schliessen liess. Die sattelstelle zeichnete sich ferner aus durch eine starke erweiterung der stimmbandschwingungskurven d. h. eine starke vertiefung des tones gegenüber dem späteren verlauf des vokals. Öfters war die grenze zwischen sattelstelle und übrigem teil der kurve so scharf, dass auf einen ziemlich übergangslosen wechsel in der tonhöhe zu schliessen war. Da indes weder der zylinder, dessen ich mich zur registrirung der atembewegung bediente, eine grössere umdrehungsgeschwindigkeit als 75 mm i. d. sek. zuliess, noch auch die eigentümlichkeit des aufnahmeapparates eine beschleunigung der zylinderumdrehungen ratsam erscheinen liess, so entschloss ich mich, mit anderen hülfsmitteln die fragliche erscheinung zu untersuchen. Herr geheimrat prof. dr. L. Hermann in Königsberg gestattete mir die benutzung des in seinem privatbesitz befindlichen phonographen. Die zur untersuchung nötigen nebenapparate stellte er mir aus dem physiologischen institut zur verfügung. Er leitete auch wegen der

difficilen handhabung des phonographen beim aufnehmen der wörter und beim abhören selbst den betrieb des apparats. Für sein liebenswürdiges entgegenkommen statte ich ihm hier meinen schuldigen dank ab.

Der phonograph, mit dem ich arbeitete, ist neuerer konstruktion, geliefert von der *Edison United Phonograph Company*. Er unterscheidet sich von dem älteren phonographen besonders durch zwei neuerungen. An die stelle des den zylinder umkleidenden stanniolmantels ist ein massiver wachszylinder getreten. Ferner geschieht die übertragung der membranschwingungen auf den zylinder beim aufsprechen und die rückübertragung der gewonnenen glyphischen kurven in membranschwingungen beim abhören nicht durch ein und denselben stift, sondern beim ersteren vorgang versieht ein schneideröhrchen (*recorder*), das also aus dem rotirenden wachszylinder eine je nach der amplitude der membranschwingungen verschieden tiefe rinne aushebt, den dienst, beim abhören fährt ein stift (*reproducer*), der in einen dem durchmesser des schneideröhrchens entsprechenden knopf ausläuft, über die kurven hin. Den apparat genauer zu beschreiben, hat die ausführliche darstellung Hermanns in *Pflügers Archiv* bd. 53 unnötig gemacht. Der zylinder machte nach messungen mit einer sekundenuhr 50 umgänge in 23 sekunden. Da der zylinder einen durchmesser von c. 55 mm hat, so betrug die geschwindigkeit der vor dem *recorder* vorbeigeführten fläche c. $\frac{55 \cdot \pi \cdot 50}{23} = 375,63$ mm i.

d. sek. Für die gleichförmigkeit der zylinderbewegung sorgt eine sinnreiche einrichtung des apparats. Um aber die geschwindigkeit der umdrehungen auch in kleineren zeitabschnitten möglichst genau zu bestimmen, bediente ich mich des üblichen mittels, die töne eines musikinstrumentes von konstanter tonhöhe, hier einer telephontrompete, auf den zylinder registrieren zu lassen. Der ton der trompete erwies sich als zwischen ais^1 und h^1 (mathematischer stimmung), jedoch mehr nach h^1 , liegend, sodass 465 als seine schwingungszahl anzunehmen ist.

Gesprochen wurden die wörter sämtlich von mir. Ich bin in Ostpreussen (Masuren) geboren, in Westpreussen (Danzig) aufgewachsen. Meine aussprache habe ich durch sprechübungen in früheren jahren von den eigentümlichkeiten des ostpreussi-

schen dialekts frei zu machen gesucht, und bei lautem sprechen, wie dies bei der phonographischen aufnahme der fall war, glaube ich sie in der that als fast dialektfrei hinstellen zu können.

Um den unterschied des gesprochenen worts vom gesungenen zu bestimmen, wurde eine anzahl von wörtern dem apparat auch aufgesungen.

In drei abteilungen wurden im ganzen 60 wörter aufgesprochen, 25 wörter aufgesungen. Gesprochen wurden die wörter in dieser reihenfolge:¹

1. *bade*, 2. *bede*, 3. *bide*, 4. *bode*, 5. *bude*; 6. *pate*, 7. *pete*, 8. *pite*, 9. *pote*, 10. *pute*; 11. *gade*, 12. *gede*, 13. *gide*, 14. *gode*, 15. *gude*; 16. *kate*, 17. *kete*, 18. *kite*, 19. *kote*, 20. *kute*. 21. *ader*, 22. *eder*, 23. *ider*, 24. *oder*, 25. *uder*; 26. *ater*, 27. *eter*, 28. *iter*, 29. *oter*, 30. *uter*; 31. *rate*, 32. *rete*, 33. *rite*, 34. *rote*, 35. *rute*; 36. *rate*. 37. *bad*, 38. *seebad*; 39. *gas*, 40. *jodgas*; 41. *vater*, 42. *vatter*; 43. *padde*, 44. *patte*; 45. *hose*, 46. *hausse*; 47. *wohne*, 48. *wonne*; 49. *schabe*, 50. *schabbe*; 51. *tafel*, 52. *taffel*; 53. *saate*, 54. *satte*; 55. *jahre*, 56. *barren*; 57. *nabe*, 58. *nasche*; 59. *mad-dern*, 60. *mosel*. Gesungen, d. h. auf einen ton gehalten, wurden: 61. *bade*, 62. *bede*, 63. *bide*, 64. *bode*, 65. *bude*; 66. *pate*, 67. *pete*, 68. *pite*, 69. *pote*, 70. *pute*; 71. *rate*, 72. *rete*, 73. *rite*, 74. *rote*, 75. *rute*; 76. *ader*, 77. *eder*, 78. *ider*, 79. *oder*, 80. *uder*; 81. *ater*, 82. *eter*, 83. *iter*, 84. *oter*, 85. *uter*.

Besonders wurde beim sprechen darauf geachtet, dass die wörter wirklich als einzelwörter (mit dem tonfall der behauptung) gesprochen, und nicht mehrere wörter in gruppen zusammengefasst wurden. Aus versehen geschah dieses letztere bei den gesprochenen wörtern *ratī* bis *rütī*, und macht sich in der auffällig geringen tonbewegung in den unbetonten silben bemerkbar. War eine genügende reihe von versuchswörtern dem zylinder aufgesprochen, so wurde der *recorder* mit dem *reproducer* ausgewechselt, der nunmehr über die glyphischen kurven hinsahrend das eben gesprochene zu gehör brachte. Der hauptzweck war dabei die nachprüfung des protokolls. Über die wiedergabe der sprachlaute machte ich folgende beobachtungen. Da der *recorder* um der mikroskopischen untersuchung willen tiefer als gewöhn-

¹ Hervorhebung durch antiqua innerhalb der kursivschrift bedeutet, dass die stimmbandschwingungen des betr. vokals gemessen wurden.

lich eingestellt worden war, so klangen die vokale im ganzen ein wenig rauh. Aber die eigenart des einzelnen vokals, sein timbre, der wechsel der tonstärke und tonhöhe im verlauf des vokals wie des ganzen wortes, wurde vollkommen natürlich wiedergegeben. Mangelhaft war dagegen — zum mindesten für *mein* ohr — die wiedergabe fast aller konsonanten. Am relativ besten wurden noch die stimmhaften konsonanten, vorzüglich spiranten, wiedergegeben, mit ausschluß der nasale. Die stimmlosen spiranten *f s / h* wie auch die nasale *m* und *n* wurden entweder ganz unterdrückt oder klangen an verschlusslaute an. Diese mangelhafte wiedergabe der konsonanten scheint mir wohl erklärlich zu sein, wenn ich die art der zuführung des lautstromes zu der membran näher betrachte. Die trichterförmige erweiterung des sprechschlauches wird so vor den mund gehalten, dass der rand des trichters unterhalb der nase die oberlippe berührt und die mittelaxe des trichters mit dem nasenrücken ungefähr einen rechten winkel bildet. Es leuchtet ein, dass bei einer solchen stellung des sprechschlauchs sämtliche nasalen laute hinsichtlich ihrer zuleitung zur membran den andern lauten gegenüber benachteiligt sind. Auch die ungenügende wiedergabe der stimmlosen spiranten wird mehr auf die ungünstige weise der zuleitung als auf eine unzulänglichkeit der membran zurückzuführen sein.

Die ausmessung der kurven geschah mit hülfe eines von der firma Zeiss gelieferten hornhautmikroskops von Schanz. Es besteht der hauptsache nach aus einem mikroskopischen tubus und einem seitlich angebrachten beleuchtungsrohr, welches das licht eines galvanischen glühlämpchens mittelst einer linse konzentriert auf das unter dem tubus eingestellte objekt wirft. Das beleuchtungsrohr ist an einem quadranten so verstellbar, dass es das feld unter dem objektiv bei jeder einstellung des mikroskops günstig beleuchten kann. Der ganze apparat ist mittels triebels einstellbar und an einem stativ solid befestigt. Zu meinen messungen benutzte ich das Zeiss'sche objektiv *a₂* und das okular 2 mit okularmikrometer. Die sogenannte „brille“ des phonographen wurde für die messungen abgenommen. Der wachszylinder blieb in seinem lager. Das mikroskop wurde möglichst so aufgestellt, dass die mittelaxe des tubus senkrecht die mittelaxe des wachszylinders traf, was ziemlich leicht durch die form

des beleuchteten feldes kontrolliert werden konnte. Der seitliche einfall des lichts war insofern ein wichtiges moment, als dadurch erst die wechselnde tiefe der eingeschnittenen kurve vermöge der lichter und schatten genau sichtbar wurde.

Unter dem mikroskop zeigten die kurven für jeden einzelnen vokal ein charakteristisches bild. Die stimmperioden, d. h. die stimmbanddoppelschwingungen als einheiten wurden durch periodische wiederkehr besonders starker vertiefungen bezeichnet. Die periode des vokals *a* wurde durch drei scharfe perlformige vertiefungen eröffnet, denen sich ein je nach der höhe des tons kürzerer oder längerer schwanz anschloss, der nur seichte eindrücke zeigte. Die periode des *o* zeichnete sich durch zwei sehr tiefe perlformige vertiefungen aus. Die periode des vokals *e* begann mit zwei sehr schnell auf einander folgenden kräftigen eindrücken, die *i*-periode zeigte ähnlich im anfang eine anzahl solcher eindrücke. Die *u*-periode kennzeichnete sich durch geringes hervortreten von partialschwingungen. Die perioden der beiden letzten vokale waren am besten an den tailenstellen, d. h. den stellen geringster tiefe, von einander zu sondern. Kürze und länge des vokals schienen mir auf das charakteristische aussehn der perioden keinen merklichen einfluss zu üben. Die kurve eines betonten langen vokals pflegte seicht zu beginnen, um nach einer reihe von perioden ihre tiefste prägung zu erhalten und dann seichter und seichter werdend auszulaufen. Bei den kurven betonter kurzer vokale waren die unterschiede in der kurventiefe gemeiniglich nicht sehr stark. Nur die zwei oder drei letzten perioden zeigten manchmal (z. b. bei *näſt*, *mäden*) ohne übergang eine plötzliche tiefenabnahme. Die kurven der vokale in unbetonten silben zeichneten sich durch ganz allmähliches seichterwerden der perioden aus.¹ Von kurven, die als

¹ An den kurven unbetonter vokale zeigte sich höchst prägnant folgende auch bei betonten vokalen auftretende erscheinung: die den hauptpartialtönen entsprechenden tiefsten einsenkungen der kurve behielten von dem periodenanfangspunkt stets dieselbe absolute entfernung, so sehr sich auch der übrige teil der periode bei sinkendem ton verlängerte. Nur bei den ersten perioden zeigten sich einige abweichungen, die auf die entwicklung des vokalklangs nach der zum vokal überleitenden explosion eines verschlusses resp. einer enge zurückzuführen sind. Es spricht das gleichbleiben der entfernung der hauptindrücke augenscheinlich für Hermanns

repräsentanten konsonantischer laute anzusehn wären, habe ich nur eine, die des *p* in der gesamtkurve von *patī* beobachtet. Es war eine c. 50 Mm lange allmählich an- und abschwellende vertiefung, an die sich sofort die vokalperioden ansetzten. Sie stellte ohne zweifel die explosion des *p* dar.

In folgendem gebe ich die bei der mikrometrischen messung für die perioden der vokale gefundenen werte und zwar in mikrometer-masseinheiten (Mm). Die länge der trompetenperiode betrug bei der ersten versuchsreihe 8 Mm, bei der zweiten 8,62, bei der dritten 8,65 Mm im durchschnitt. Man erhält also die den Mm-werten entsprechenden absoluten zeitwerte und damit die jeder einzelperiode entsprechenden tonhöhen, wenn man die Mm-werte in das aus schwingungszahl der telephontrompete (465) und länge der trompetenperiode (8. 8,62. 8,65) erhaltene produkt, also in 3720 resp. 4008,3 resp. 4022,25 dividirt. Zur schnellen orientirung ist unten eine tabelle gegeben, aus der leicht zu ersehen ist, welchem ton resp. welcher tongegend ein in Mm ausgedrückter periodenwert entspricht. Die periodenwerte gleich in absolute zeitwerte resp. tonhöhen umgesetzt zu geben, hielt ich für unangebracht, da die messfehler dadurch unnatürlich vergrößert worden wären und die bilder der vokalkurven an anschaulichkeit verloren hätten. Starke unregelmässigkeiten in den reihen der werte werden teils auf messfehler, die bei der gekrümmten messfläche wohl erklärlich sind, teils auf wirkliche unregelmässigkeiten im verlauf der stimmbandschwingungen zurückzuführen sein. Ein fragezeichen am anfang oder schluss einer zahlenreihe bedeutet, dass eine periode wohl erkennbar war, aber wegen ihrer seichtheit nicht genau gemessen werden konnte.

Die wörter sind in phonetischer umschrift gegeben, die gemessenen vokale durch antiqua hervorgehoben. Die zur umrechnung in absolute zeitwerte nötige periodenlänge des trompeten-tones (tr) ist für die wörterreihe 1—20 = 8 Mm, für 21—36 und 61—85 = 8,62 Mm, für 37—60 = 8,65 Mm.

vokaltheorie, nach welcher der charakteristische ton des vokals, sein formant, in jeder stimmperiode unabhängig einsetzend, in keinem harmonischen verhältnis zum grundton zu stehen braucht. (Vgl. L. Hermann, *Weitere untersuchungen über das wesen der vokale*. *Pflügers Archiv* LXI.)

I. DIE TONBEWEGUNG IN VOKALEN GESPROCHENER WÖRTER.

A. VOKALE HAUPTBETONTER SILBEN.

1. *Lange vokale.*

1. *bādī*: 24,8. 24,5. 23,8. 22,8. 23. 21. 20,4. 20,1. 19,7. 19,3.
19. 18,5. 18,6. 17,7. 18. 17,4. 17,5. 17. 17. 17,2. 17.
17. 17,5. 17. 17. 17,5. 17,7. 17,7. 17,7. 17,7. 18. 18.
18,3. 18,8. 19. 19,3. 19,5. 19,2. 19,8. 20. 20. 20,5.
20,8. 22
2. *bedī*: 20,5. 21. 21. 20. 20. 19,2. 18,8. 18,4. 18,4. 18. 18.
17,5. 17,5. 17. 16,8. 16,8. 16,5. 16. 15,8. 15,8. 15,8.
15,8. 15,8. 15,8. 15,8. 16,8. 16. 16,3. 16,5. 17. 17,3.
17. 17. 17. 17,8. 17,8. 18. 18,3. 18,6. 18,8. 19,3. 19.
19. 20. 20. 20. ?
3. *bīdī*: ? 19. 19. 17,6. 17,3. 17. 16,8. 16,5. 16. 16. 16. 15.
15. 15. 15,2. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15.
15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 16. 16. 16,3.
17. 16. 16. 17,7. 17. 17. 16,8. 17,3. 17,5. 18. 17,5. ?
4. *bodī*: 20,3. 19,5. 18,8. 18. 18. 17,4. 17. 16,6. 15,7. 15,7.
15,8. 15,5. 15,5. 15,5. 15,5. 15,5. 15,2. 15,5. 15,5. 15,3.
15. 15. 15,2. 15,5. 15. 15,5. 15,5. 15,5. 15,3. 15. 15,5.
15,7. 16. 15,8. 15,5. 16. 16. 16. 16,5. 17. 16,4. 16,3.
16,8. 17,7. 18. 18. 17,8. 18,2. 18,5. 19. 20. 20. 20.
20,5. 21,7. ?
5. *budī*: ? ? ? 15,8. 15,2. 15,2. 15. 14,6. 14,2. 14. 14. 14. 14.
14. 14. 13,7. 13,7. 14,2. 13. 14. 14. 14. 14. 14. 14.
14,2. 14,5. 14,5. 15. 15. 15,3. 15,3. 15,5. 16. 16,2.
16,7. 16,9. 17,8. 18,2. 18,8. 19,7. 21. ? ? ? ? 25. 25,5.
6. *pādī*: 20. 20. 19,5. 19,2. 19. 18,6. 18,5. 18. 18. 18. 18. 18.
18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 19. 19. 19. 19,5. 19,5. 20.
20,2. 21,5.
7. *pēdī*: 20. 20,2. 20. 20. 19,5. 19,4. 19. 18. 18,8. 18. 18. 18.
18. 17. 17. 17.
8. *pīdī*: ? ? 19. 18. 17. 16,2. 15,8. 15,5. 15,2. 14,8. 14,3. 14.
.
9. *pōdī*: ? ? ? 17. 17. 16. 15,7. 15. 15. 14,5. 14. 14. 14. 13,8.
13,6. 13,6. 13,3. 13,2. 13,5. 13,3. 13,3. 13,7. 13,4. 13,7.
13,5. 13,5. 13,7. 13,5. 14. 14,2. 14,3. 13,5. 14,6. 14,3.
14,7. 15. 14,8. 14,8. 15,2. 15,3. 15,5. 15,5. 15,5. 15,5.
16,5. 16,8. 17,5. 17,5. 18,7. ?

10. *pūṭi*: ? ? ? 15,5. 15. 14,7. 14. 13,8. 13,7. 13,4. 13,2. 13. 12,8. 12,5. 12,4. 13. 12,8. 12,8. 12,2. 12,3. 12,4. 12,4. 12,7. 12,7. 13. 13. 13. 13,2. 13. 13. 13,2. 13. 13,3. 13,5. 15. 14,3. 14. 14,8. 15. 15. 16. 17,2. 17,5. 17,8. ?
11. *gādī*: ? 25. 24,7. 24. 23,5. 22,7. 22,4. 22. 21,6. 21,2. 21. 20,7. 20,3. 20,3. 20. 19,8. 19,6. 19,6. 19,5. 19,5. 19,3. 19,3. 19,3. 19,5. 19,5. 19,8. 20. 20. 19,8. 20. 20. 20. 20,2. 20,4. 20,8. 21. 21. 21,3. 22,2. 23,2. 23,5. ? ? ?
12. *gēdī*: ? 20. 22,3. 23. 23. ? ? ? 22,7. 21,7. 21,5. 21. 20. 20. 20. 20. 19,7. 19,5. 19. 18. 18,2. 17,5. 17,5. 17,5. 17. 17,2. 17. 17. 17,2. 17. 17. 17,5. 17,7. 17,3. 18. 18,5. 19,5. 20. 19,5. 19. 20. 19,5. 19. ? ?
13. *gīdī*: ? 20. 19. 19. 18. 18. 17. 16,8. 15,7. 15,5. 15,2. 15. 14,8. 15. 15. 15. 15. 15. 14. 15,6. 14,8. 15,3. 14,8. 15. 15. 15. 14,7. 15,7. 16. 16. 15,5. 16,2. 16,6. 16. 15,5. 16,3. 16. 16,2. 16. 17. 16. 16. 16,6. 16. 17. 17,7. 17. 17,3. 18. ? ?
14. *godī*: 23. 22. 21,5. 20,5. 20,5. 19,2. 18,7. 18,3. 17,9. 17,6. 17,4. 17,2. 16,9. 17. 17,7. 16,8. 17. 16,5. 16,4. 16,6. 16,5. 17. 16,8. 16,5. 16. 16,7. 15,3. 16,7. 17. 17,4. 17. 18. 17. 18. 18. 18,5. 18,5. 18,4. 18,4. 18. 19,3. 19,5. 20. 21,2. 21,5. 22. 22,5. 22,8. 23,8.
15. *gūḍī*: ? 20. 18,5. 17. 17. 16. 15,5. 15. 15. 14,8. 14,3. 13,5. 15. 14. 13,7. 13,3. 13. 13. 13,4. 13,5. 14. 13,3. 13,5. 13,8. 14. 14. 14. 14. 14,2. 14,5. 15. 14,5. 14,5. 14,8. 14,5. 14,5. 15. 15. 15,3. 16. 16. 16. 16. 16,5. 17,7. 18,5. 18. 19. 19,5. 20. 20,5. 21.
16. *kāṭī*: ? ? 23. 22. 21. 20,7. 21. 20,8. 20,2. 20. 20. 20. 20. 20. 20. 20,2. 20. 20. 20. 20,2. 20,2. 20,2. 19,8. 19,5. 19,5. 19. 19. 19. 19. 19,5. 19,5. 20. 20,2. 20,5. 20,7. ? ?
17. *keṭī*: ? ? 18. 18. 18. 17,5. 17. 17. 16,5. 16,5. 16. 16. 16. 15,5. 16. 16. 16. 16. 16. 16. 15,6. 16. 17,5. 17,5. 17,5. 17. 18. 18,5. ? ? ?
18. *kīṭī*: ? 20. 19,4. 18. 17. 17. 17. 16. 15,5. 14,8. 15. 15. 15. 15. .5. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15. 15,6. 15. 15. 15. 15. 15. 15,5. 15. 15. 15. 15. 15,6. 15. 15,8. 15. 17,8. 16. 19.

19. *kōtū*: ? 21. 20,3. 19. 18. 17,6. 16,8. 16. 16. 15,8. 15. 15.
14,7. 14. 14. 14,5. 14,5. 14,3. 14,5. 14,2. 14,2. 15.
14,2. 14,4. 14,5. 14,8. 14,3. 15. 14,8. 15. 15,3. 15,3.
15,3. 15. 15,3. 15,6. 15,7. 15,7. 15,5. 15,7. 15,8. 16.
16,7. 17. 18. 18,5. ?
20. *kūtū*: ? 16. 16. 15. 15. 14. 13,3. 13. 13. 13. 13. 13. 12,5.
13. 13. 13. 12,5. 13. 13. 13. 13,5. 13,8. 13,7. 13,7.
14. 14. 14. 14,5. 14,5. 14,7. 14,8. 14,8. 15. 15. 15,5.
15,8. 16,2. 16,7. 17. 17,3. 18,8. 19,5. ? ? ?
21. *adā*: 29. 30,3. 29,5. 28,2. 27. 26,5. 26. 25. 24,6. 23,8. 23,3.
22,8. 22,3. 22,3. 22. 22,3. 22,7. 22,8. 22,8. 22,8. 22,8.
22,8. 23. 23,6. 23,8. 23,8. 24. 24,6. 24,5. 24,8. 25. 25.
25. 25,4. 25,8. 26,2. 26,5. 27. 27,4. ?
24. *odā*: 23,8. 22,5. 22,8. 22,3. 22,5. 22,4. 22. 21,8. 21. 21. 20.
19,8. 19,7. 19,2. 19. 18,6. 17,9. 17,7. 17,4. 18. 18,2.
18,2. 18,3. 18,3. 18,5. 19. 19. 19. 19. 19,5. 19,5. 19,2.
19,7. 19,9. 20,2. 20,4. 20,7. 21,2. 21,8. 23. 23. 23. 24.
25,1. 15,4. ?
25. *udā*: ? 20,5. 20. 20. 19,8. 19,5. 19,2. 19. 18,5. 18,3. 18. 18.
17,8. 17,3. 17. 17. 17. 16,9. 17. 17. 17. 17. 17,3.
17,5. 17,8. 17,9. 18. 17,9. 18. 18,1. 18. 18. 18,2. 18,6.
18,8. 18,9. 19,1. 19,1. 19,7. 19,8. 20,5. 21. 22. 22,8.
24,3. 24.
26. *atā*: ? ? 29. 28. 27. 26. 25. 24,7. 24,2. 23,7. 23,3. 23. 22,3.
22. 21,7. 21,5. 21,7. 21,8. 21,7. 21,7. 21,7. 21,7. 21,8.
21,7. 21,7. 21,8. 22. 22,1. 23. 24,5. ?
27. *etā*: ? ? 27,6. 26. 25. 24,2. 24. 24. 24. 23,7. 23. 22,7. 22.
22. 20,8. 21. 20,7. 19,8. 19. 19,5. 19,7. 19,7. 20. 20.
20. 20. 20. 20,5. 20.
28. *itā*: ? 20. 20. 19,8. 19,4. 19. 19. 19,2. 18,4. 18. 18. 18.
18,5. 17,3. 17,3. 17. 17. 17,7. 19. 18. 20. 19,5. 20.
20,5. ?
29. *otā*: ? 25. 22. 23. 23,3. 23. 23. 23. 22,3. 21,2. 21. 20,8.
20,4. 19,6. 19. 18,8. 18,3. 18. 18. 18. 18. 18. 17,8. 18.
18. 18. 18. 18. 18,3. 18,7. ? ?
30. *ūtā*: ? 19,8. 18,8. 17,6. 17. 17. 17,5. 18. 18. 17,5. 17,8.
18. 18. 18. 17,7. 18. 17,8. 17,8. 17,8. 17,5. 17,8. 17,2.
17. 17. 16,5. 16,7. 16,9. 16,8. 16,8. 16,8. 17. 18,5. 18.
18. 18,9. 19. ? ?

31. *raŕi*: 22. 22,4. 23. 23. 22,4. 22. 21,8. 21,7. 21,4. 21. 21.
20,8. 20,7. 20,4. 20,5. 20,3. 20,5. 20,6. 20,9. 20,9. 21.
21. 21,4. 21,6. 21,5. 21,7. 21,8. 21,7. 21,6. 21,7. 21,7.
22. 21,8. 21,5. 21,5. 21,6. 21,5. 21,7. 21,7. 24.
32. *reŕi*: 23,5. 23,3. 24. 23,5. 23. 22,8. 22,7. 22,4. 22,2. 22,2.
21,8. 21,2. 21,2. 21,6. 21. 20,6. 20,8. 20,8. 20. 20,3.
20,5. 20,4. 20. 21. 20,8. 21. 21,7. 21,8. 21,6. 22. 22. ?
34. *roŕi*: 24. 24. 22. 23. 22,8. 22. 21,2. 21,4. 21. 20,6. 20,5.
20,2. 20,2. 20. 19,8. 19,8. 19,5. 19,4. 19,3. 19,8. 19,3.
19,4. 19. 19. 18,9. 18,9. 18,9. 18,9. 18,5. 18,8. 18,6.
18,8. 18,8. 18,8. 18,8. 18,7. 18,8. 18,5. 18,6. 19,2. 20.
20. 20.
35. *ruŕi*: 22. 20,2. 20. 19,2. 19. 19. 18,5. 18,2. 18. 18. 18. 18.
18. 18. 18. 17,5. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18,3. 18.
18,3. 18. 18,6. 18,5. 18,3. 18,3. 18,7. 19. 20. 20. 21.
21. ?
36. *raŕi*: ? 21,3. 20,2. 20,3. 19,5. 19. 19. 18,5. 18,5. 18. 18. 18.
17,8. 18. 18. 18. 18. 17,5. 17,5. 17,5. 17,5. 17,3. 17,3.
18,8. 17,5. 17,7. 17,7. 17,5. 17,5. 18. 18. 18,2. 18,5.
19. 19,3. 19,5. 20. 20,2. 21. 21. 22. 23,3. ? ?
41. *faŕa*: ? 22. 22. 21,7. 21. 21. 20,2. 20. 20. 19,7. 19,5. 19,5.
19,1. 19,3. 19. 19,4. 19,5. 19,7. 20. 20,7. 21. 21,6.
22,4. 22,5. 23. 24,2. 24,4. 25,6. 26.
53. *εaŕi*: ? 23,2. 23. 22,8. 22,2. 21,8. 21,8. 21,8. 21,8. 21,6.
21,3. 21. 20,6. 20,5. 20,3. 20. 19,8. 19,8. 19,7. 19,7.
19,7. 19,8. 20. 20,5. 20,6. 21,2. 21,5. 22. 22,4. 23.
24,7. 25,8. ?
51. *taŕil*: ? 22,5. 22. 22. 21. 21. 20,5. 20,2. 20,2. 20. 19,8. 19,8.
19,5. 19,6. 19,7. 19,5. 19,6. 19,6. 19,7. 20. 19,9. 19,9.
20. 20,5. 20,4. 20,8. 21. 21,8. 22,3. 22,8. 24. 25,4. ?
49. *ŕabŕi*: ? 22. 22. 22. 21,8. 21,7. 21,5. 21,2. 21. 21. 20,4. 20,1.
20. 20. 20. 20,2. 20,2. 20,2. 20,3. 20,7. 21. 21. 21,4.
21,7. 21,8. 22. 22,2. 22,8. 23. 23,2. 23,7. 24,2. 24,9.
25,3. 26. 26,8. 27. 28,7. 30. 32,4.
57. *naŕi*: 24. 23,3. 22,3. 22. 22. 22. 22. 21. 20,8. 20,4. 20,7.
20,3. 20. 20. 20. 19,8. 19,7. 19,6. 19,6. 19,6. 19,8. 20.
20,4. 20,6. 21. 21,3. 21,3. 21,8. 22. 22,6. 22,9. 23,1.
24. 24,7. 25,2. 26,7. 28. 29. 31. ?

55. *jārī*: 23. 22,2. 21,8. 23. 21. 21. 20,5. 20. 19,7. 19,6. 19. 19.
18,8. 19. 18,4. 18,7. 18,6. 19. 18,8. 19. 19. 19,3. 19,8.
20. 20,2. 20,4. 21. 21. 21,4. 21,8. 22,3. 23. 23,3. 24,3.
25. 26. 26,3. 27. 27. 28,4.
45. *hōzī*: 25. 23,3. 23. 22,3. 21,6. 21. 20. 19,5. 19. 18. 17,8.
17,6. 17,6. 17,5. 17. 17. 17. 16,9. 16,8. 16,8. 16,8. 17.
17. 17. 17. 17. 17,6. 18. 18,2. 18,8. 19. 19. 19,4. 20.
20. 20. 20,8. 21,5. 22. 22,4. 23. 24.
46. *hōsī*: 24. 24. 23,3. 22. 21. 19,7. 19. 18,5. 18. 17,4. 17. 17.
17. 16,3. 16,3. 16,5. 16. 16. 16. 16,2. 16,4. 16,3. 16,8.
17. 16,8. 17. 17. 17,3. 17,4. 18,3. 18,8. 20. 21,2. 22.
22. ?
47. *rōnī*: 24,7. 22,7. 22. 21. 20,2. 19,7. 19,2. 19. 18,8. 18,8. 18.
18. 18. 18. 18. 18. 17,8. 17,8. 17,7. 17,6. 17,4.
17,7. 17,6. 17,6. 17,6. 17,6. 18,1. 18. 18,2. 18,3. 18,3.
19. 19. 19,2. 19. 19,8. 19,8. 20,7. 21. 21,6. 22,2. ?
60. *mōzīl*: 24. 23,2. 22,3. 21,7. 21. 20,2. 20,3. 19,4. 19,1. 19. 19.
18,5. 18,2. 18. 17,3. 17,2. 17. 17,2. 17. 17. 17. 17.
17,2. 17,6. 18. 18,2. 18. 18,3. 18,8. 18,8. 18,5. 18,7.
18,9. 20. 20. 20,7. 22. 22,7. 23. 25. 25.
40. *jōtgās*: 26. 24,5. 23,3. 22,2. 22. 21. 20,8. 20. 20. 20. 20. 19,8.
19,7. 19,2. 19. 19. 18,8. 18,8. 18,6. 18,5. 18,4. 18,3.
18,7. 18,7. 19. 20,2. ?
38. *zēbāt*: 25. 25. 24. 24. 23. 22,5. 22. 22. 21,8. 21,5. 21. 21. 22.
21,5. 21. 20,9. 21. 21. 21. 21. 20,5. 21. 21,5. 22.

2. *Kurze vokale.*

37. *bāt*: ? 23,5. 23. 23. 22,8. 22,3. 22. 22. 21,4. 20,8. 20,4.
20,2. 20. 20. 20. 20. 20.
54. *zātī*: ? 20,3. 20. 20,2. 20,5. 20,3. 20. 19,8. 19,5. 19. 19.
18,8. 18. 17,7. 17,6. ? ?
42. *fāts*: 21. 20,5. 20,2. 20. 20. 20. 19,5. 19,6. 19. 19. 18,8.
19. 19. 19. 19. ?
44. *pātī*: 21. 20,6. 20,4. 20,4. 20,4. 20. 20. 20,2. 20. 20,2. 20,4.
20,7. 21. ?
50. *fābī*: 20. 19. 20,3. 20,5. 20,5. 20,4. 20,2. 20,2. 20. 19,8.
19,7. 19,4. 19,2. 19,2. 19. 19,7. 19,8. 19,8. 20,4. 24.
26,5.

59. *mādān*: 21,6. 21. 20,7. 20,4. 20. 19,7. 19,3. 19. 18,7. 18,6. 18,8.
19. 18,8. 19. 19,6. ?
43. *pādī*: ? ? 22. 21. 21,4. 21,5. 21. 21. 21. 21. 21. 20,6.
20,5. 20,5. 20,7. 21. 22.
39. *gās*: 26. 25. 24. 23,4. 22,6. 22,2. 22. 21,5. 21,3. 20,8. 20,8.
20,7. 20,2. 20,7. 20,3. 20,8. 21. 22. 23. 24.
58. *nāfī*: 21,5. 20,5. 20. 19,6. 19. 19. 18,8. 18,3. 17,8. 17,8.
17,7. 17,6. 17,6. 17. 16,8. 17. 17. 17. 18. 19. 20.
52. *tāfīl*: 20. 20. 19,6. 19,7. 19,8. 19. 19. 19. 19. 19. 18,8. 19.
19. 19. 19,7. 19,8. 20,2. 21. 23. 24.
56. *bārīn*: 25,7. 23,5. 22,8. 22,2. 19,9. 21,3. 20,8. 20,3. 20. 19,8.
19,6. 19,4. 19,2. 19. 19,3. 19,7. 20. 20,1. 20,2. 20,3. ?
48. *rōnī*: 25. 23,7. 22,6. 21,8. 20,3. 20. 19,2. 19. 18,7. 18,3. 18.
18. 17,7. 18. 17,7. 17,8. 18. 18.

B. VOKALE UNBETONTER SILBEN.

38. *zēbāt*: ? 28,5. 28,5. 30. 31,3. 32. 33,2. 35. 35,4. 37. 38,2.
40,5. 41. 42.
40. *jōtgās*: 29. 31. 31,5. 32. 33,8. 33,5. 34,5. 35,3. 36. 37. 37,2.
38. 40. 41,2. 42,3.
31. *rātī*¹: 22. 22. 22. 22,4. 22,3. 22,2. 22,4. 22,3. 22,4. 22,3.
22,3. 22,6. 22,5. 22,6. 22,8. 23. 23. 23. 23. 23. 23.
23. 23,3. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23.
22,8. 22. 22,3. 22,2. 22,4. 22. 22,3. 22. ?
34. *rōtī*¹: 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24. 24,8.
24,8. 25. 25,6. 25. 25,3. 25,8. 26. 26. 26,3. 26. 26,3.
26,7. 26,7. 26. 27. 27. ?
53. *zātī*: 29. 31. 34. 35,5. 36,3. 38. 39,2. 41. 42,5. 43. 43. 43,4.
45. 45. 45. 45.
43. *pādī*: ? 33. 34. 35,5. 37. 38. 39. 40,4. 41,2. 42,5. 43,5. 45,5.
47,5. 48. 49. 50.
49. *fabī*: 37. 37. 39,2. 40. 40,7. 43. 44. 45. 45. 45. 45. 45,2.
46. 48. 48.
58. *nāfī*: 21. 24. 25,3. 28. 29. 30,4. 32,8. 35. 37,3. 39. 40. 40,3.
40,8. 41. 42. 41,5. 42. 42,5. 43. 45. ?

¹ Die zahlenreihe zeigt keinen resp. nur geringen abfall des tons, weil das wort — laut protokoll — nicht als einzelnes gesprochen, sondern mit dem nächsten worte zu einem phonetischen ganzen verbunden wurde.

47. *vōnī*: 30,5. 32. 33. 33. 35. 36,7. 37. 37. 37. 40. 40,5. 41.
42,5. 43. 43.
41. *fātā*: 29,5. 31,8. 33. 35. 36,5. 37. 39. 40. 41,2. 42,3. 43.
45. 45. 45. 46. 47.
42. *fātā*: 27. 28,5. 30. 31,5. 33,5. 35. 36. 38. 39. 40,5. 42.
42,5.
59. *mādān*: 24. 27. 26. 27,7. 29,8. 30,3. 30,8. 31,3. 31,8. 32,2.
33. 33,6. 34. 35. 36. 37,3. 38,8. 40. 41,7. ?
60. *mōzīl*: 34. 34. 34. 35. 36. 37,5. 38,5. 41. 43. 44. ?

II. DIE TONBEWEGUNG IN VOKALEN GESUNGENER WÖRTER.

61. *bādī*: 26. 25. 24,7. 24,2. 23,7. 23,3. 23,2. 23,5. 23,3. 23. 23.
21,3. 21,3. 22. 21,5. 21,8. 20,5. 21. 21. 21. 21,3. 21.
22. 22. 22. 22. 22,3. 22. 23. 22. 21,8. 21. 21. 20,5.
21. 20,5. 21. 21. 22. 21,7. 22. 22. 22. 22. 22. 22. 22.
22. 22. 22. 22. 22. 22. 22. 22. 22,5. 22,3. 22,2. 22. 22.
22. 22. 22. 22. 22. 22. 22. 22. ? ?
64. *bōdī*: 27,8. 26. 25,2. 24,4. 23,7. 23. 22,8. 22. 22. 21,3. 21,3.
21,2. 21,1. 21. 21. 21. 21,3. 21,7. 21,7. 22. 21,8. 21,8.
... (15 perioden) ... 20,8. 20,3. 20. 19,8. 19,6. 19,8.
19,8. 19,7. 20. 19,8. 20. 20. 21. 20,2. 21. 20,2. 20,8.
20,8. 20,4. 20,2. 20,3. 20,2. 21. 21. 20,5. 22. 22. 21,2.
21. 21. 21,8. ?
65. *būdī*: ? 23,3. 23. 22. 21. 19,5. 19,5. 19,5. 19. 19. 19. 18,8.
19. 19. 19. 19. 19. . . . (30 perioden) . . . 21. 20,6.
20,5. 20,3. 20. 20. 19,8. 20. 19,8. 20. 19,3. 19,8. 19.
19,8. 19. 18,8. 19,5. 20. 20. 20. 19,8. ?
66. *pātī*: 27. 26,8. 26,3. 25,8. 24,4. 25. 24,5. 24,8. 24,4. 24,6.
23,8. 24,2. 24. 24. 23,8. 24. 23. 23,2. 23. 23. 23. 23.
23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 22,3. 22.
22. 22. 22. 22. 21,8. 21,8. 21,8. 21,8. 22. 22. 22. 22.
22. 22. 22,6. 23. 23.
69. *pōtī*: 31. 30. 27,5. 25,7. 25. 24. 23,2. 23. 23. 22. 22. 21,5.
21,2. 21. 21. . . . (27 perioden) . . . 19,2. 19. 19.
18,8. 18,6. 21. 19. 20. 20. 20. 20. 20. 20. 20. ?
70. *pūtī*: ? 27. 25,5. 24,5. 23,3. 22,2. 21. 21,2. 20,6. 20,5. 20.
20. 19,4. 19. 19,2. 19. 19. 19. 19. 19. 19. . . .
(5 perioden) . . . 20. 20. 20. 20. 20. 20. . . . (6

- perioden) 20,6. 20,7. 20,7. 20. 20. 20. 19,5. 19,5.
19. 20. 19,5. 19. 19. 19. 19. ?
71. *rätī*¹: 19. 18,8. 18,8. 18,8. 18,7. 19. 18,8. 18,8. 19. 18,8.
18,8. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 19.
19. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 19. 18,8. 18,5. 18,5.
18,5. 18,5. 18,5. 18,3. 18,4.
72. *rētī*¹: 18. 18,8. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18.
18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. ?
74. *rōfī*²: 26,3. 25,8. 25. 24,5. 24,2. 23,2. 22. 21,5. 21. 20,5.
20. 20. 20. 19. 19. 19. 19. 19. 18,5. 18,5.
18,5. 18,6. 18. 18. 18. 17,5. 18. 17,5. 18.
17,6. 19. 17,7. 20. 17,5. 20. 17. ?
76. *ādə*: 29. 28. 27. 27. 26. 26. 26,5. 26. 26. 25,7. 25. 25. 25.
25. 25. 25. 24,3. 24. 24. 24. 24. 24.
25. 25. 25. 25. 25. 25. 25. 24,5. 24. 24,3. 23,9. 24. 24.
24. 24.
81. *ātə*: ? 31. 29,6. 28,4. 27,8. 27,7. 27,7. 27. 27. 26,3. 25,2.
25. 24,8. 24,4. 24,2. 24,4. 24. 23,8. 23,5. 23,6. 23,3.
23,2. 23,2. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 23. 22,8.
22,8. 22,7. 22,5. 22. 21,8. 21,7. 21. 21. 21,3. 21,3. 21,3.

Tabelle zur umsetzung der Mm-werte in tonhöhen.³

| Ton-
höhe | Der tonhöhe entsprechender
Mm-wert, wenn | | | Ton-
höhe | Mm-
wert
tr=8,65 |
|------------------|---|---------|---------|--------------|------------------------|
| | tr=8 | tr=8,62 | tr=8,65 | | |
| e ¹ | 11,4 | 12,3 | 12,3 | | |
| dis ¹ | 12,1 | 13,0 | 13,1 | | |
| d ¹ | 12,8 | 13,8 | 13,9 | | |
| cis ¹ | 13,6 | 14,6 | 14,7 | | |
| e ¹ | 14,4 | 15,5 | 15,6 | | |
| h | 15,2 | 16,4 | 16,5 | H | 33,0 |

¹ Das *r* wurde als stark gerolltes zungen-*r* artikuliert.² Das *r* wurde nicht gerollt, mehr spirantisch gesprochen.³ Die tonhöhen beziehen sich auf temperirte stimmung (a²=870 schw. i. d. sek.).

| Ton-
höhe | Der tonhöhe entsprechende
Mm-wert, wenn | | | Ton-
höhe | Mm-
wert
tr=8,65 |
|--------------|--|---------|---------|--------------|------------------------|
| | tr=8 | tr=8,62 | tr=8,65 | | |
| ais | 16,1 | 17,4 | 17,5 | Ais | 34,9 |
| a | 17,1 | 18,4 | 18,5 | A | 37,0 |
| gis | 18,1 | 19,5 | 19,6 | Gis | 39,2 |
| g | 19,2 | 20,7 | 20,8 | G | 41,5 |
| fis | 20,3 | 21,9 | 22,0 | Fis | 44,0 |
| f | 21,6 | 23,2 | 23,3 | F | 46,6 |
| e | 22,8 | 24,6 | 24,7 | E | 49,4 |
| dis | 24,2 | 26,1 | 26,2 | Dis | 52,3 |
| d | 25,6 | 27,6 | 27,7 | D | 55,4 |
| cis | 27,2 | 29,3 | 29,4 | | |
| c | 28,8 | 31,0 | 31,1 | | |

Ein anschauliches bild von der tonbewegung der vokale geben diese zahlenreihen, wenn man sie in kurven umsetzt. Eine probe solcher ausgeführter kurven gibt die beigegebene tafel. Die abszisse stellt die verlaufende zeit dar. Als einheit wurde der bequemlichkeit wegen das durch 10 Mm dargestellte zeitmass $= \frac{1}{372}$ sek. genommen. Die ordinatenwerte repräsentieren die jeweilige tonhöhe, dargestellt durch die dauer der jeweiligen stimmbandschwingung.

Es bestätigt sich zunächst, dass die tonhöhe innerhalb desselben vokals in steter bewegung ist, und dass die übergänge im grossen und ganzen nicht sprungweise sondern allmählich sich vollziehen. Die tonbewegung im langen vokal geschieht so, dass der ton tief einsetzt, in allmählichem anstieg bis zu einer gewissen höhe sich erhebt, unter umständen sich auf dieser eine zeit lang hält, um dann allmählich herunterzusinken, sodass wir schematisch *drei perioden* im gesprochenen vokal unterscheiden können: 1. die periode des *tonanstiegs*, 2. die periode höchster tonerhebung, sozusagen des *tonkammes*, und 3. die periode des *tonabfalls*.

Eine kammerperiode tritt deutlich, d. h. von den beiden endperioden sich einigermaßen scharf abhebend nur bei den tonkurven der langen *i* und *u* hervor, während die *a*-, *ō*- und *ē*-kurven einen allmählichen übergang von anstieg zu abfall zeigen.

Die den vokal einschliessenden konsonanten üben auf den verlauf der tonbewegung merklichen einfluss aus. Besonders stark ist die wirkung des silbenschiessenden konsonanten auf den abfallenden zweig der tonkurve (vgl. besonders *ada* : *ātā*, *ōda* : *ōtā*, *ūda* : *ūtā*).

Je mehr expirationsdruck ein konsonant für sich in anspruch nimmt, d. h. im allgemeinen, je mehr er als fortis gesprochen wird, um so stärker ist seine vermindernde wirkung auf anstieg und abfall der tonbewegungskurve (vgl. *badī* : *pāī*, *ōda* : *ōtā*, *fabī* : *zātī* u. s. w.).

Für die betonten kurzen vokale liegt leider ein allzu dürftiges material vor. Es scheint mir aber aus den 12 kurven hervorzugehn, dass der einfluss der einschliessenden konsonanten auf die tonbewegung des kurzen vokals weit stärker ist als beim langen vokal. So sehen wir einen bedeutenden anstieg bei *gās*, *bāt*, *bārīn*, *mādān*, *nāfī*, *vōnī*, *zātī*, er ist geringer bei *fātā*, *fābī*, sehr gering bei *tāfīl*, *pādī*, *pātī*. Der tonabfall ist ausgeprägt bei *gās*, *fābī*, *tāfīl*, *bārīn*, *pādī*, *mādān*, er fehlt fast oder ist sehr steil bei *bāt*, *zātī*, *fātā*. Es hängt diese stärkere wirkung wohl damit zusammen, dass in silben mit kurzem vokal die konsonanten mit stärkerem atemdruck gesprochen werden als in silben mit langem vokal.

Die tonbewegung in dem vokal unbetonter silben ist einfach: der ton fällt kontinuierlich herab.

Die tonbewegung im langen vokal des gesungenen wortes charakterisirt sich dadurch, dass nach einem nicht unbedeutenden anstieg der vokal bis zum schluss auf derselben tonhöhe bleibt. Dass die gesungenen vokale der versuchswörter nach dem anstieg keine ganz konstante tonhöhe zeigen, liegt zum teil daran, dass zu meinem mangel an gesanglicher schulung eine stimmliche indisposition zur zeit der versuche hinzutrat. Den regelmässig auftretenden anstieg des tones bis zur beabsichtigten höhe möchte ich aber nicht auf meine persönliche rechnung setzen. Er ist mir als stete erscheinung sehr wahrscheinlich, wenn ich mit der beobachtung, die Martens im oben angeführten

aufsätze gibt, dass man nämlich bei gesungenen vokalen den vokalischen eindruck am stärksten im anfang der tongebung habe, seine ausführungen über den wert des wanderns des grundtons für die deutlichkeit der gesprochenen vokale zusammenhalte.

Aus den zahlenreihen ersieht man nun auch, wie ungenau das bild der tonbewegung wird, wenn man durchschnittstonhöhen für jeden vokal gibt. Will man einmal einfache noten haben, so meine ich, dass sie die kämme der tonkurven, d. h. die erreichten höchsten töne bezeichnen müssen. Selbstbeobachtung hat mich zu der annahme geführt, dass der gipfel der tonbewegung als „die“ tonhöhe, gewissermassen die absolute tonhöhe des ganzen vokals empfunden wird, wie ja auch beim gesungenen vokal der tonanstieg beim einsatz entweder gar nicht oder mindestens nicht als ein die empfindung der eigentlichen tonhöhe modifizirendes moment zum bewusstsein gelangt. Es wird künftighin ratsam sein, die tonbewegung in gesprochenen wörtern nicht durch π noten, sondern durch kurven anschaulich zu machen, deren ordinatenwerte durch messung der dauer der einzelstimmbandschwingungen gewonnen sind.

Wegen der beträchtlichen tonbewegung in demselben vokal und der unzulässigkeit, einen durchschnittswert für den ton anzugeben, ist es auch bedenklich, von einem intervall zwischen vokal der betonten und der unbetonten silbe zu reden, es würde das ein intervall von intervallen sein. Genau genommen, kann man nur von dem intervall eines vokals (im gesprochenen einzelwort) reden. Es soll damit der unterschied zwischen höchstem und tiefstem ton bezeichnet werden, im gegensatz zu dem *umfang der tonbewegung*, unter dem man die summe der grössen des anstiegs und abfalls zu verstehen hätte. Das intervall beträgt im durchschnitt beim τ 4,58, beim e 5,06, beim a 5,92, beim o 6,57, beim u 7,33 halbe töne. Der ton eines kurzen vokals in betonter silbe scheint sich in geringerem intervall zu bewegen. Das intervall, das die tonhöhen der vokale ($\check{a}$, $\check{e}$, $\check{o}$) in unbetonten silben durchmessen, ist im durchschnitt 7,6 halbe töne.

Das intervall zwischen den absoluten (höchsten) tonhöhen der vokale der betonten und der unbetonten silbe in demselben einzelwort beträgt durchschnittlich 7,3 halbe töne.

Auch auf die höhe des kammes der tonkurve, auf die absolute höhe des vokals, scheinen die angrenzenden konsonanten einfluss zu haben. *Je grösseren exspirationsdruck die konsonanten erfordern, um so höher scheinen sie den vokalton zu treiben. Daneben hat jeder der unter sonst gleichen bedingungen gesprochenen vokale seine ihm eigentümliche absolute tonhöhe.* Und zwar ergibt sich bei fast allen hierher gehörigen reihen (*badī — būdī, patī — pūtī, gādī — gūdī, katī — kūtī, adā — ūdā, atā — ūtā*) übereinstimmend folgende anordnung der vokale nach absoluten tonhöhen: *ū ī ō ē a*. Frappirend erscheint vor allem das *ū* an erster stelle: der dem timbre nach dunkelste vokal hat die grösste absolute tonhöhe. An der verlängerung des ansatzrohres beim *ū* kann dieses nicht liegen, eine solche würde nach dem gesetz der zungenpfeifen eine vertiefung und keine erhöhung des tones herbeiführen. Ich glaube, dass folgende erklärung die richtige ist. Nehmen wir an, durch eine röhre, deren eine endöffnung beliebig erweitert oder verengert werden kann, werde unter anwendung gleich bleibender energie ein luftstrom hindurchgetrieben, so wird der luftdruck innerhalb der röhre um so höher sein, je enger die ausgangsöffnung der röhre ist. Die öffnung des ansatzrohres beim menschlichen sprachorgan, speziell dem meinigen, ist nun beim *a* am grössten und nimmt über *e o i* zum *u* hin immer mehr ab. Der luftdruck im ansatzrohr wird also bei meinem gesprochenen *ū* stärker sein als in der lufröhre, die stimmbänder werden nach unten gedrängt und die aufeinanderfolge ihrer schwingungen beschleunigt werden.

Ich nehme hier gelegenheit, mich energisch gegen eine sehr verbreitete, heutzutage von den besten deutschen phonetikern vertretene ansicht zu erklären, „die chromatische tonbewegung in der sprache sei unabhängig von der exspirationsbewegung“. Allerdings, man kann einen lauten ton tief und einen leisen ton hoch singen, aber man vergesse nicht, dass beim singen die unter den gewöhnlichen sprechbedingungen anzunehmende beziehung zwischen spannung der exspirationsmuskeln und der stimmbandmuskeln durch besondere willensanstrengung aufgehoben wird. Es ist durchaus nicht zulässig, den begriff des sprechens unter den des singens zu stellen, das sprechen gewissermassen als eine besondere art des gesangs zu definieren.

Mag auch noch dahingestellt sein, welch eine beziehung zwischen tonstärke und tonhöhe im fragesatz herrscht — eingehende untersuchungen darüber liegen meines wissens nicht vor —, so steht doch diese grundthatsache fest: haben wir einen satz mit bestimmter von der auszudrückenden stimmung abhängiger tonbewegung, und versuchen wir nun entweder den ganzen satz oder auch nur ein einzelnes glied des satzes lauter, d. h. mit grösserem atemdruck zu sprechen, so steigt in jedem falle mit der lautheit der sprache, d. h. mit der tonstärke zugleich die tonhöhe. Man mag ein solches verhältnis prästabilirte harmonie, oder auch mit Sievers „gewöhnheitsmässig“ nennen, aber es ist nun einmal ein natürlicher und notwendiger fortschritt der wissenschaft, hinter dem zeitlichen parallelismus zweier erscheinungen die kausalbeziehung, die abhängigkeit von einer ursache aufzusuchen und aufzufinden. Wenn Sievers¹ den satz aufstellt, die annahme „der unabhängigkeit der tonhöhe von der stärke folge auch aus der erwägung, dass innerhalb der einzel-silbe verschiedene arten der tonbewegung möglich sind“, so will es mich dünken, als ob die vorliegenden messungen gerade wahrscheinlich machen, dass diese verschiedenen arten der tonbewegung des sonanten in enger beziehung zu der expirationsstärke stehn, wie diese sich in dem charakter der umgebenden konsonanten zeigt. Natürlich ist mein material zu gering an umfang, als dass die folgerungen, die ich daraus gezogen, als absolut sicher gelten dürften. Es ist deshalb durchaus wünschenswert, dass eine nachprüfung meiner ergebnisse auf der grundlage umfassenderen materials erfolgt. Die untersuchung würde sich dann vor allem der tonbewegung im gesprochenen prosasatze zuzuwenden haben, weiterhin der im gesprochenen verse. Als bester apparat für solche untersuchungen wird der phonograph zu verwenden sein, denn er allein gewährt bei normaler sprechstärke kurven, aus denen man mittelst mikrometrischer messung oder genauer mittelst der vorzüglichen phonographischen methode von Hermann die zeitliche dauer der einzelstimmbandschwingungen bestimmen kann. Mögen bald eingehende untersuchungen über das verhältnis zwischen tonstärke und tonhöhe klarheit verschaffen.

Marburg.

ERNST A. MEYER.

¹ *Grundzüge der phonetik*. 4. aufl. (1893) p. 225.

LA PRONONCIATION DE L'A FRANÇAIS.

Quiehl dans son excellent livre *Französische aussprache und sprachfertigkeit*, 1893, dit à la page 20: „Ein punkt, der noch nicht die genügende beachtung findet, ist der unterschied zwischen dem hellen, engeren á, das nach è neigt, und dem offensten laut der ganzen vokalreihe, dem à. Ein auseinanderhalten beider laute ist notwendig.“ Et plus loin: „Bei solchen, welche die beiden laute auseinanderhalten, finden sich bezüglich der kennzeichnung derselben oft die widersprechendsten angaben. So sagt z. b. ALBERT RICHARD, professeur de littérature comparée à l'Académie (jetzt universität) de Genève, in seinem Manuel de Prononciation, Genève 1871: A est long et fermé: 1^o lorsqu'il est marqué d'un accent circonflexe. Exemples: pâle, père u. s. w. A est long et ouvert dans les finales -age. Ex.: rage, carnage; -ar, de quelque manière que le son soit écrit. Ex.: char, hasard, tu pars, rare, bizarre. — Wir würden die beiden laute GERADE UMGEKEHRT benennen. Gut bezeichnet KARL SACHS in seinem wörterbuch den laut in las, pâte, âme als 'tiefen, beinahe in der kehle liegenden laut, der hinten im munde, über der zungenwurzel, an die gaumenwölbung schlägt', während 'der laut des hohen (scharfen, hellen) a in lac, madame, vague im vorderteil des gaumens, hinter der oberen zahnreihe, liegt'.“

P. Passy, *Sons du français* 1892, p. 79 dit: „En baissant encore (le fond de la langue), et en ouvrant (les lèvres, la bouche) tout-à-fait, on a (α) comme dans pas (pα), cas (kα) etc.

Arsène Darmesteter, dans son *Cours de grammaire historique*, p. 60 et 61, donne l'explication suivante:

| | |
|---|---|
| <p>„(a) ouvert 1^o long: la vague</p> | <p>(a) fermé 1^o long: père
(<i>né</i>gation)</p> |
| <p>2^o bref: acteur</p> | <p>2^o bref: pas.</p> |

Les expressions de ouvert et fermé représentent des différences de timbre, et par suite de voyelles. L'(a) ouvert est une autre voyelle que l'(a) fermé.^a

Karl Ploetz, dans sa *Systematische darstellung der französ. aussprache*, Berlin, Herbig, 1877, p. 21 dit: „Es sind genau zu unterscheiden: 1) das offene, d. h. mit weiter öffnung des mundes gesprochene, stets kurze a (ami, animal, la, parla etc., sowie die wörter auf -abe, -ace, -ache u. s. w.). 2) das geschlossene, d. h. mit weit weniger geöffnetem, halb geschlossenem munde zu sprechende lange a (lahm), welches in meinen lehrbüchern durch ah bezeichnet wird.“

Gustav Ploetz, dans l'édition du dit livre de l'année 1889, modifie ces données de la façon suivante (p. 25): „1) das kurze helle a, welches unbeschadet seiner qualität einer gewissen dehnung fähig ist (vague, bague).¹ 2) das stets gedehnte, etwas tiefer klingende a, welches in der lautskala zwischen dem hellen a- und dem dunkleren o-laute liegt und welches wir deshalb als mittleres a bezeichnen.“ Il ajoute à la page 26: „dass bei gleicher quantität der qualitative unterschied (zwischen den beiden a) nur ein ganz geringfügiger sein kann, und dass er jedenfalls nicht in allen fällen gleichmässig wahrnehmbar ist“. Et dans la remarque au bas de la page: „Auch die lautphysiologischen untersuchungen genügen in solchen fällen nicht, um zu einem absolut sicheren ergebnis zu führen.“ — Et à la page 27: „Es ist dies eben einer von den fällen, in welchen keine lautschrift der welt, ebensowenig wie irgendwelche anleitung betreffs zungenstellung, mundspalte, kieferwinkel u. s. w., die viva vox ersetzen und zur erzielung der richtigen klangfarbe verhelfen kann.“ Et plus loin: „Wer sich mit einem spiegel in der hand ans licht stellt, um beim sprechen die evolutionen seiner zunge zu beobachten, ... der spricht nicht mehr unbefangen“

Franz Beyer, *Französische phonetik*, 1888, dit à la page 19: „Das französische kennt zwei arten von a-lauten. Das eine ist das sog. REINE, nur lang oder mittelzeitig erscheinende a in âme, pâle u. s. w. Es liegt wohl eine schreibung tiefer als das lange südostenglische a in father. — Artikulation: Der kiefer-

¹ Il oublie cage, rage, part, art etc.

winkel von $\circ$ zu a erweitert sich noch in der proportion, wie von u zu o und o zu $\circ$. Er erreicht hier das grösste beim sprechen vorkommende mass. Mundspalte weit geöffnet, entsprechend der distanz der beiden kiefer, und eine mehr rundliche ellipse bildend. Lippen neutral, jedenfalls nicht mehr gerundet. Zunge breit und flach im munde liegend, ähnlich wie bei der indifferenzlage.“

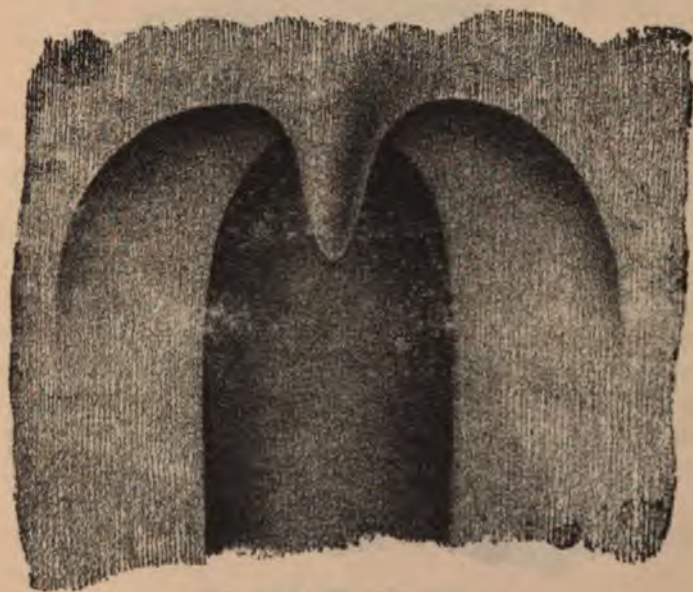
Wilhelm Viëtor, *Phonetik* 1893, p. 108, se borne à constater ce qui suit: „Ich halte das franz. a [= α] für identisch mit mittel- und süddeutschem, z. b. meinem eigenen nassauischen a in ja, klar. Der laut ist merklich tiefer als $\bar{a}$ in father.“

On voit par ce qui précède, qu'à l'exception de Beyer, aucun des phonéticiens cités n'essaye de donner une description de la position que prennent les organes de la parole dans l'articulation de l'(α). Or, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'aller au fond de la question et de trouver l'explication des contradictions apparentes constatées par nous dans les indications de Richard et de Quiehl, de Karl Ploetz et de Gustav Ploetz etc. — A cet effet, nous avons procédé à une observation minutieuse de notre langue, de notre palais et de notre gorge pendant que nous articulions les voyelles (ϵ), (a), (α), ($\circ$). Or, le résultat de cette observation est des plus curieux, et nous pensons que nous avons bien fait, de ne point nous laisser décourager par les attaques dirigées avec tant de vivacité et de dédain par Gustav Ploetz contre les phonéticiens qui s'efforcent de donner une description physiologique des phénomènes de l'articulation. Que ce champion du système des *blossen vormachens* se rassure: nous étions absolument *unbefangen* en regardant dans la glace notre cavité buccale éclairée par une vive lumière. Cette inspection nous a montré que la langue, les lèvres et les mâchoires à eux seuls sont incapables de produire les voyelles (ϵ), (a), (α), ($\circ$); il leur faut le concours du *velum*, du voile du palais. Celui-ci reste largement ouvert quand je prononce (ϵ). Il se rétrécit à mesure que j'ouvre la bouche et que je baisse la langue pour prononcer (a), et ensuite (α), jusqu'à ce que l'ouverture soit réduite à un minimum dans l'articulation de l'($\circ$).¹ Qu'on ne me dise pas

¹ Le rétrécissement est encore plus fort quand je prononce le ($\circ$) anglais dans *lord*, *God*, *false* etc.



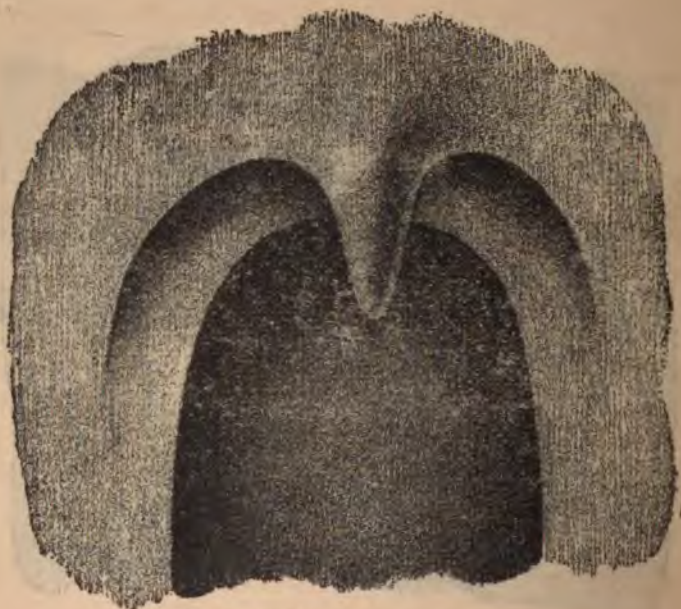
(c) dans *or, fort; sotté, forte*



(a) dans *pâte, tasse; cas, trois, pois.*



(a) dans *page, part la, ma papa.*



(e) dans *père, tête; perte, nette.*

qu'en faisant ces constatations je n'étais pas absolument *unbefangen*, car, je n'ai pas cherché à produire un son que je ne connaissais pas, mon intention n'était non plus de fournir une preuve physiologique pour un phénomène linguistique. Le fait dans toute sa simplicité le voici: Je connais d'une façon certaine le son des voyelles (ε), (a), (α), (o), je les ai dans l'oreille et dans les muscles de ma bouche; je les ai articulés, ces sons, comme j'ai l'habitude de les articuler dans la vie ordinaire, et j'ai trouvé que le *velum*, le voile du palais était un des facteurs les plus importants dans la production de ces sons. Les dessins ci-joints, faits d'après nature, donneront l'illustration nécessaire à mon affirmation que tout le monde peut vérifier du reste à l'aide du procédé exposé ci-dessus.

Monsieur Quiehl comprendra maintenant que la distinction faite par Richard aussi bien que par Arsène Darmesteter entre l'a ouvert et l'a fermé se trouve pleinement justifiée. Karl Ploetz la faisait aussi, mais il se trompait en disant: l'(a) palatal se prononce *mit weiter öffnung des mundes*, tandis que l'(α) guttural s'articule *mit halb geschlossenem mund*. C'est justement l'inverse qui est vrai, et cette erreur de la part d'un observateur de la trempe de Karl Ploetz ne laisse pas de nous étonner autant que sa persistance à voir un *i* et de figurer un *i* au lieu d'un *j* dans *Dieu* (= di-ö), *lieu* (= li-ö), *payons* (= pä-i-on), *crayon* (= krä-i-on).

On verra aussi, par notre exposé, que Karl Sachs était sur une bonne piste en donnant de ce son la description citée par nous, et que Gustav Ploetz fait bien de placer l'(α) entre l'(a) et l'(o). Mais, ce dernier a tort de parler d'un *mittlere a*, car cela fait croire qu'il existe trois (a) au lieu de deux.

En résumé notre expérience donne le résultat que voici. L'(a) palatal se prononce avec le voile du palais relativement *ouvert*, la bouche relativement fermée et la langue relativement élevée. Le voile du palais lui donnant le timbre qui lui est particulier, la langue, les mâchoires (l'angle maxillaire) et les lèvres ne jouant qu'un rôle secondaire, il est rationnel de l'appeler (a) *ouvert*.

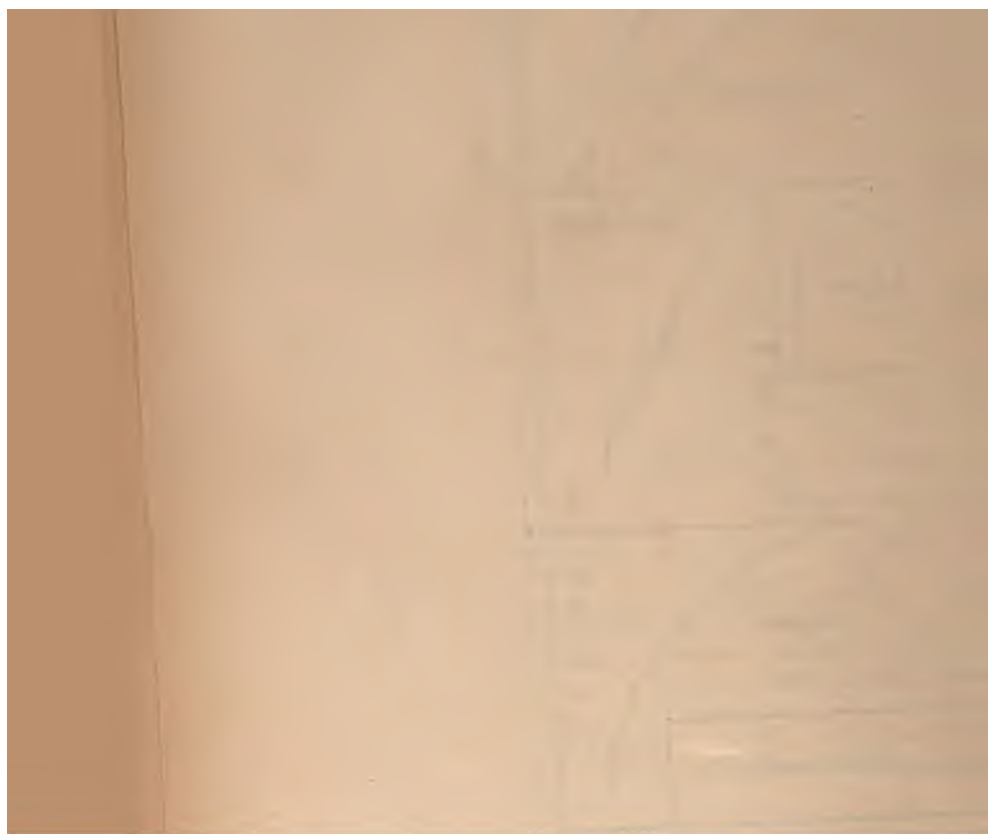
L'α (plus particulièrement vélaire) se prononce avec le voile du palais relativement *fermé*, la bouche grande ouverte, l'angle

maxillaire étant à son maximum d'ouverture. Comme c'est le voile du palais qui lui donne le timbre qui lui est particulier, la langue, les lèvres et les mâchoires ne jouant qu'un rôle secondaire, il est rationnel de l'appeler (α) *fermé*.

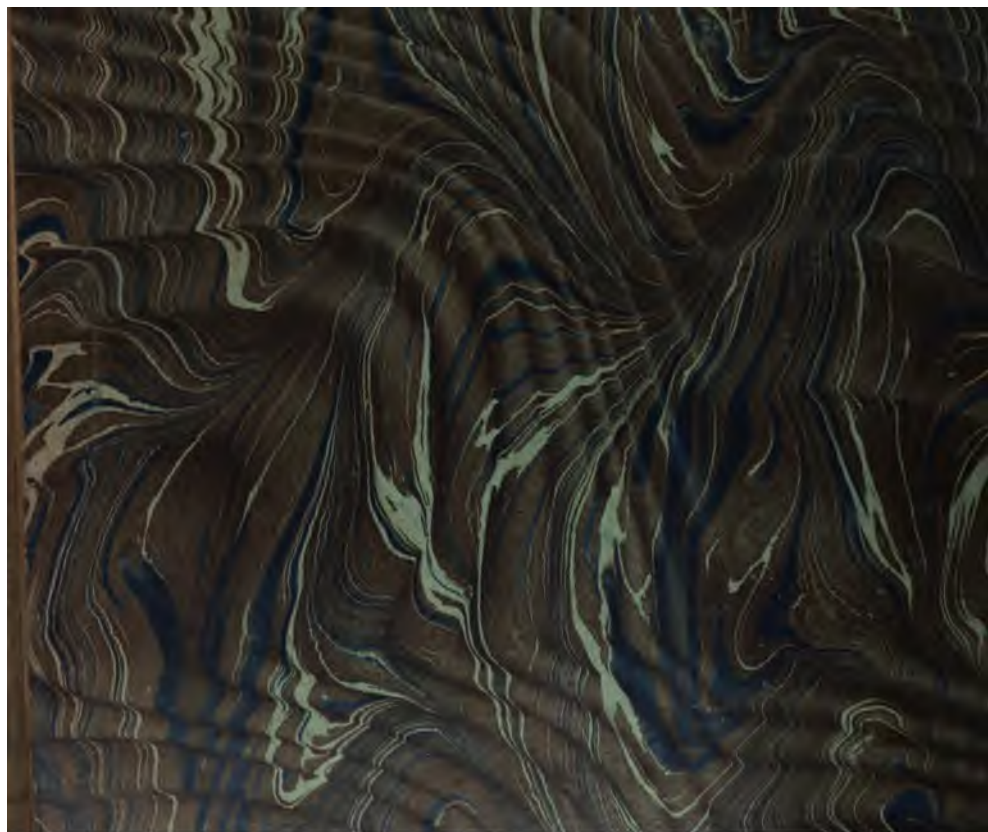
A ce propos, il serait temps de relever un préjugé universellement répandu, qui consiste à croire qu'en prononçant l'(α) l'ouverture de la bouche, c'est à-dire le vide qui se trouve entre les lèvres est plus grand que le vide, l'espace vide, encadré par les lèvres lorsque nous articulons l'(a), ou l'(ϵ). Les lèvres ne se distendent nullement en suivant le mouvement descendant des mâchoires dans l'articulation des voyelles (ϵ), (a), (α). Elles gardent leur tension naturelle qui ne peut être exagérée que dans l'articulation de l'(i) —, et, pour pouvoir éloigner la lèvre inférieure de la lèvre supérieure nous sommes obligés de rapprocher les coins de la bouche. Dans l'articulation de l'(a) palatal, l'ouverture de la bouche par laquelle l'air des poumons s'échappe a donc les mêmes dimensions que celle qui se forme lorsque nous articulons l'(α). Il n'y a que les formes des ouvertures qui diffèrent. — (Voir les dessins dans la *Französ. elementar-grammatik für realschüler, von Hermann Breymann. Ausgabe für lehrer. München, Oldenbourg 1884*).

Morillon-Genève.

CH. THUDICHUM.







UNIVERSITY OF MICHIGAN



3 9015 03954 4666

